

Evaluační tým Nadačního fondu Eduzměna

Mgr. Anastasiia Yevdokimova

Mgr. Eliška Urbanová, Ph.D.

Mgr. Lucie Soukeníková, M.A.

Mgr. Pavel Černý (externí evaluátor, kvalitativní evaluace)

Bc. Roland Maťaš

Mgr. Terezie Stiborková (externí evaluátorka, kvalitativní evaluace)

Ing. Vladimír Kváča, Ph.D. (externí evaluátor)

Vydal Nadační fond Eduzměna, Prokopova 197/9, 130 00 Praha 3, v listopadu 2025.

Poznámka:

V textu používáme téměř výhradně mužské tvary některých výrazů (např. zřizovatel, starosta, pracovník MAP, učitel, žák), a to čistě z důvodu jazykové úspornosti.

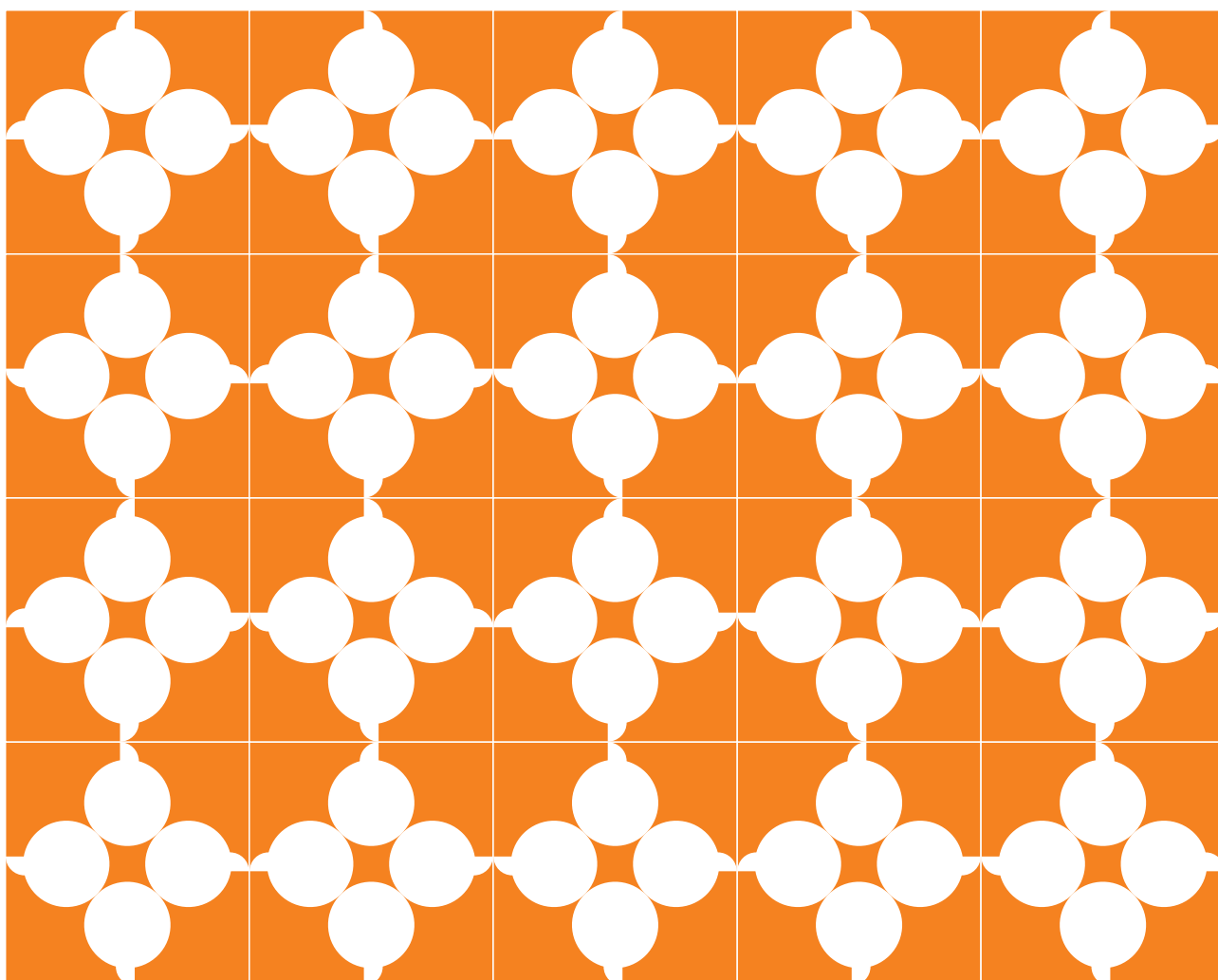
Obsah

1. Úvod	5
2. Cíle Eduzměny a jejich specifika	7
2.1 Cíle pilotního projektu Eduzměna na Kutnohorsku	8
2.2 Specifika evaluace komplexního systému	9
3. Dostupná data a metodologické výzvy evaluace	10
3.1 Datová základna	11
3.2 Metodologie a její limity	11
3.2.1 Srovnávací skupina	11
3.2.2 Narušení výzkumu vnějšími šoky, „propady spokojenosti“ respondentů a vliv makro-kontextu	13
4. Mechanismus změny	15
4.1 Změna na úrovni jednotlivců	16
4.2 Změna na úrovni skupin	17
4.3 Změna na úrovni regionu (systému)	18
5. Výsledky evaluace: Zjištění na úrovni klíčových aktérů a systému	20
5.1 Vedení škol a učitelé	21
5.1.1 Zjištění opřené o kvalitativní data	21
5.1.2 Zjištění opřené o kvantitativní data	23
5.2 Rodiče	27
5.2.1 Zjištění opřené o kvalitativní data	27
5.2.2 Zjištění opřené o kvantitativní data	28

5.3	Zřizovatelé škol	29
5.4	Děti a žáci	29
5.4.1	Zjištění opřená o kvalitativní data	29
5.4.2	Zjištění opřená o kvantitativní data	30
5.5	Neplánované výsledky evaluace: Zvýšená resilience systému	35
5.5.1	Sedm principů budování resilience	35
6.	Závěr	38
	Bibliografie	41

1.

Úvod



Toto shrnutí obsahuje **hlavní zjištění z výsledkové evaluace pilotního projektu Nadačního fondu Eduzměna (NFE) realizovaného v letech 2020–2025 na Kutnohorsku**. Zohledňuje také zkušenosti z let 2024–2025 na Českobudějovicku, Přešticu-Blovicku, Šumpersku-Zábřežsku a Turnovsku-Semilsku (tzv. „Pilot 2.0“).

Detailní evaluační zjištění obsahuje Závěrečná evaluační zpráva za období 2020–2025, kterou zpracoval Nadační fond Eduzměna a která bude publikována na přelomu roku 2025/2026. Evaluační zpráva je doplněna přílohou, která se věnuje kvantitativní části evaluace, jejíž realizace byla provedena společností Schola Empirica (Schola Empirica, 2025).

Evaluace byla založena na komplexním a robustním designu, který zahrnoval kvantitativní i kvalitativní metody s dopadovou a procesní složkou. Cílem dopadové složky evaluace bylo zjistit, k jakým změnám vedlo působení Eduzměny, procesní složka se soustředila na analýzu samotného průběhu a způsobu dosažení těchto změn.

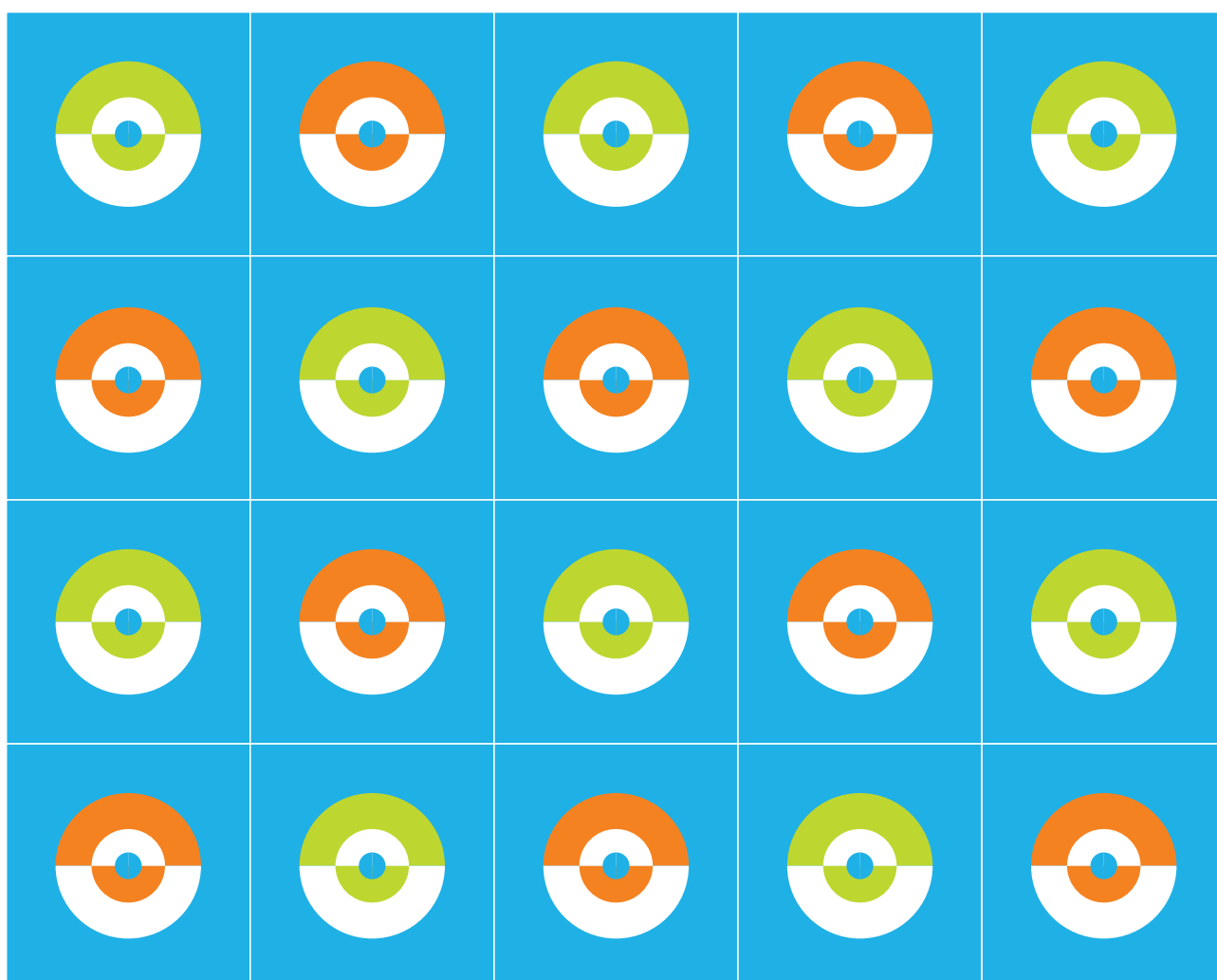
V průběhu realizace projektu se zaměření evaluace dále vyvinulo směrem k modelu, který zohledňuje postupné, kaskádovité šíření dopadů intervencí napříč všemi úrovněmi vzdělávacího systému (vedení škol, učitelé, rodiče, zřizovatelé, děti/žáci). Tento model předpokládá, že změna, která se realizuje na vyšších organizačních úrovních, se dále přenáší prostřednictvím podpory, sdílení a interakcí na úrovně nižší. Z tohoto chápání také vyplývá, že dopady intervencí nelze očekávat současně napříč všemi úrovněmi, ale spíše postupně, s časovým zpožděním směrem od vedení škol k dětem a žákům.

V průběhu pilotního projektu se také ukázalo, že kvantitativní dopadová evaluace není schopna zachytit významné změny, ke kterým v regionu dochází. Postupně proto došlo k posilování kvalitativní složky, která zachycovala významné posuny v regionu a dokázala popsat příčiny dosaženého úspěchu i zjištěných limitů. Zpráva obsahuje shrnutí jak výsledků kvantitativní evaluace, tak kvalitativních zjištění.

Kombinace rozsáhlého **kvantitativního** sběru s hloubkovými **kvalitativními** analýzami činí z Eduměny pravděpodobně **nejlépe zdokumentovanou regionální intervencí podobného typu v České republice**.

2.

Cíle Eduzměny a jejich specifika

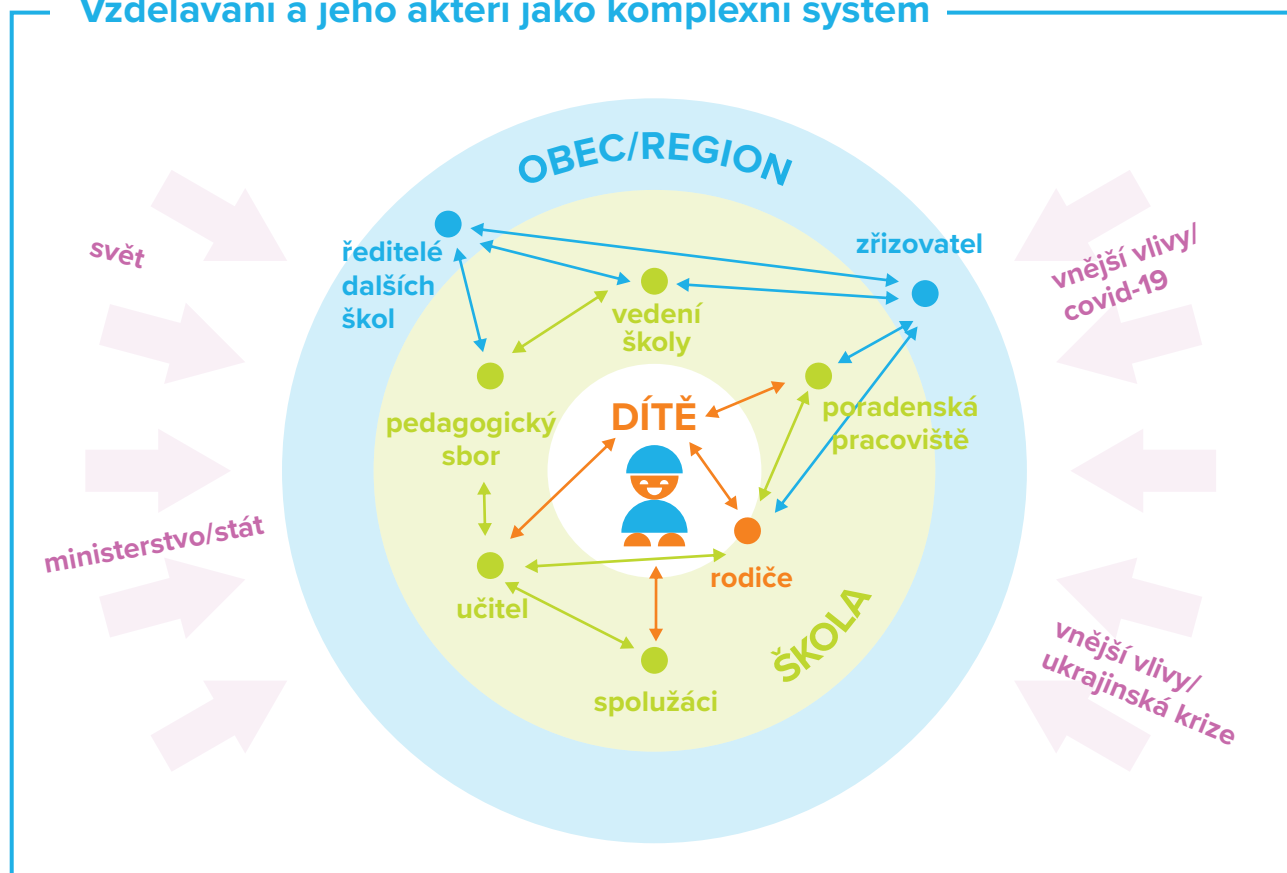


2.1 Cíle pilotního projektu Eduzměna na Kutnohorsku

Pilotní projekt Eduzměny, realizovaný na Kutnohorsku v letech 2020–2025, si kladl za cíl systémovou proměnu regionálního vzdělávání. Tato ambice je ukotvena v **zastřešující vizi Eduzměny: Aby se všechny děti učily naplno, s radostí a rovnými šancemi a mohly chodit do školy, která je připraví na život.** Realizace takto komplexní vize vyžaduje koordinované intervence napříč celým vzdělávacím systémem a všemi jeho jednotlivými aktéry. Ten zahrnuje jednak školní prostředí dítěte/žáka, tzn. spolužáky, pedagogy, vedení školy, ale má přesah i mimo školu na úroveň rodičů, organizací a odborníků, kteří poskytují zdravotní a sociální péči, úroveň zřizovatelů a státu. Systém dále ovlivňují také další vnější faktory, které nelze předem předjímat, jako byly v případě Kutnohorska pandemie covid-19 a ukrajinská uprchlická krize.

Obrázek 1:

Vzdělávání a jeho aktéři jako komplexní systém



Naplnění vize, kterou Eduzměna má, je závislé na fungování systému, který můžeme označit za **komplexní**. Evaluace takových systémů má svá specifika, která je nutno brát v úvahu.

2.2 Specifika evaluace komplexního systému

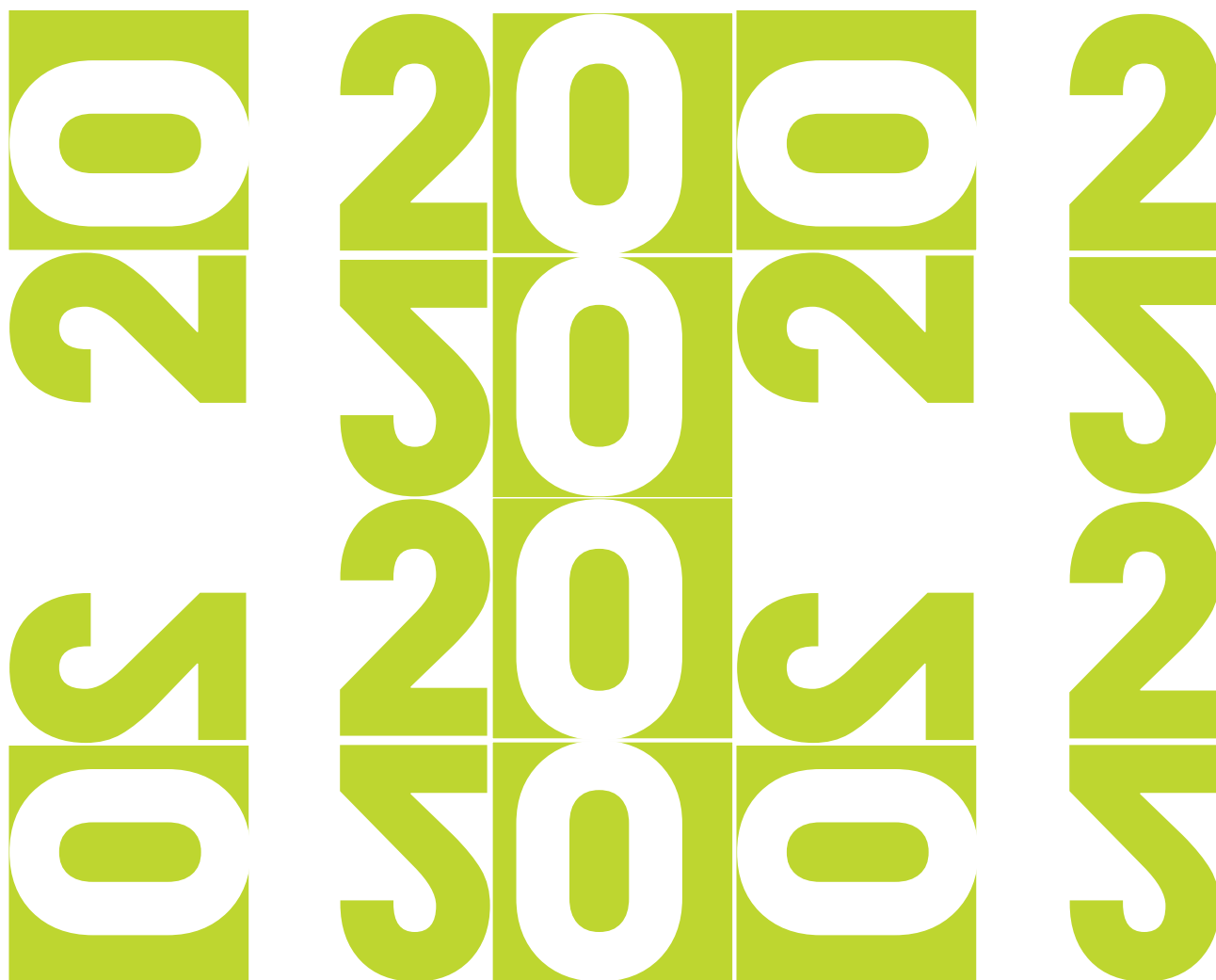
Základní metodologický předpoklad jak celé intervence, tak její evaluace spočívá v uznání, že vzdělávání na úrovni regionu je ze své podstaty **komplexní systém**, nikoli jen **komplikovaný systém** (Kurtz a Snowden, 2003; Stroh, 2015). Rozlišování těchto dvou kategorií je pro pochopení evaluačních zjištění klíčové:

Charakteristika	Komplikovaný systém (např. stavba mostu)	Komplexní systém (např. vzdělávání, ekosystém)
Vztahy příčin a následků	Vztahy se opakují a jsou analyzovatelné předem (změny spíše lineární).	Vztahy se neopakují , jsou analyzovatelné pouze ex-post (změny spíše nelineární), chování systému je nepředvídatelné.
Znalost	Víme, co nevíme	Nevíme, co nevíme (inherentní nejistota).
Strategie	Sběr dat, analýza, plánování, expertní řešení, kontrola.	Experiment, vnímání odezvy, iterativní reakce na odezvu – „posiluj pozitivní, utlum negativní a zkus něco jiného“.

Intervence Eduzměny tak nelze hodnotit na základě striktně předem definovaných a lineárních kauzalit. Místo toho se evaluace stává **rozkrýváním toho, k jakým změnám došlo a zda za těmito jevy stojí skutečně realizované intervence**, nebo zda jde o vliv jiných, vnějších faktorů (historický vývoj, probíhající reformy, demografie, ...). Evaluační zpráva měla ambici identifikovat, do jaké míry a jakými mechanismy se podařilo vizi Eduzměny v pilotním regionu naplnit.

3.

Dostupná data a metodologické výzvy evaluace



Detailní informace ke vzorku intervenčních a srovnávacích škol a jejich výběru, k použitým metodám, nástrojům a výsledkům obsahuje Závěrečná evaluační zpráva za období 2020–2025, kterou Nadační fond Eduzměna publikuje na přelomu roku 2025/2026, a její příloha ke kvantitativní části evaluace (Schola Empirica, 2025).

3.1 Datová základna

Evaluační zjišťování v Eduzměně bylo založeno na principech **triangulace dat**, kombinující rozsáhlý **kvantitativní** sběr s hloubkovými **kvalitativními** analýzami:



Kvantitativní data:

kvaziexperimentální design
s intervenční skupinou
47 škol a srovnávací
skupinou 67 škol.



Kvalitativní data:

hloubkové rozhovory a fokusní
skupiny s řediteli, učiteli, realizátory
intervencí a spolupracujícími
partnery (celkem 121 rozhovorů),
sekundární analýzy dokumentů,
zpětnovazební dotazníky od
účastníků programů (N=500)
a pozorování z praxe (81 pozorování).

3.2 Metodologie a její limity

Dopadová evaluace Eduzměny, která je tématem této zprávy, je rámována jako **Theory-Based Impact Evaluation (TBIE)** (Weiss, 1998; Chen, 2014). Tento přístup vychází z předpokladu, že pro hodnocení dopadů komplexních systémových intervencí je třeba porozumět nejen tomu, zda se změna odehrála, ale i *jakým mechanismem a v jakém kontextu*.

Zvolenou **výzkumnou strategií** je **case-study design** (Yin 2013), jehož hlavní jednotkou analýzy je **regionální vzdělávací ekosystém na Kutnohorsku**. Jako **vnořené jednotky analýzy** (*embedded units of analysis*) jsou sledovány jednotlivé školy, jejich vedení, učitelé, žáci i další aktéři systému, a to nejen v cílovém regionu, ale i ve srovnávací skupině. Doplňkově jsou využity poznatky z dalších čtyř regionů pilotu („Pilot 2.0“).

3.2.1 Srovnávací skupina

Srovnávací skupina, která vstupovala do kvantitativní části evaluace, čítala 67 škol, z toho jich bylo 48 % z regionu Krnovsko, zbylé školy se nacházely v dalších 21 obcích.

Do výzkumu se školy zapojily dobrovolně. Častěji spolupracovali spíše progresivně smýšlející ředitelé, kteří měli vyšší zájem o zpětnou vazbu a vlastní rozvoj. To mohlo srovnávací skupinu posouvat mírně „progresivnějším“ směrem.

Srovnání tak neprobíhalo a ani nemohlo probíhat s „nečinnými“ školami, ale se skupinou, jejíž členové byli různým způsobem a různou měrou aktivní. Zvláště v případě Krnovska bylo patrné, že tento region měl v období před zapojením se do Eduzměny velmi pozitivní dynamiku. Porovnání Kutnohorska a srovnávací skupiny tak nelze považovat za srovnání s nulovým scénářem, ale spíše za srovnání s relativně dobrým benchmarkem.

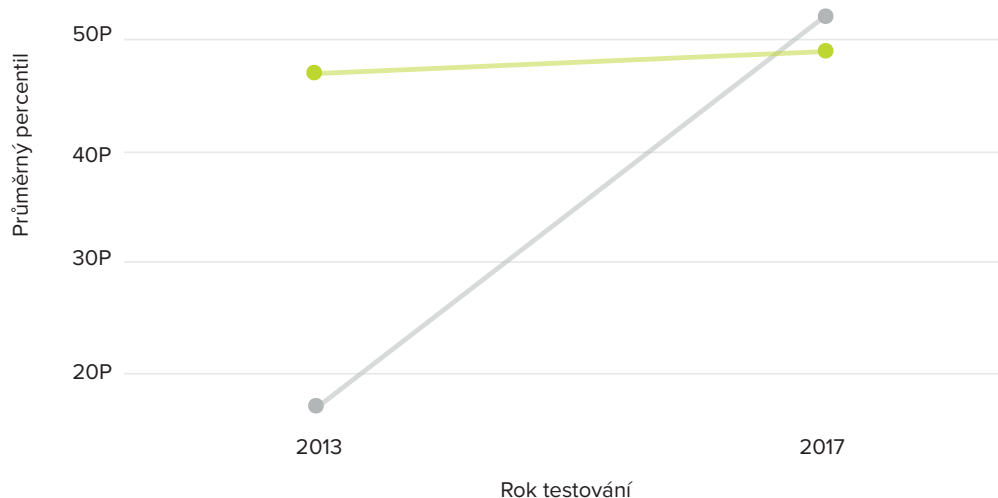
Pro interpretaci výsledků je také nutné si uvědomit, že data za Kutnohorsko představují agregát všech škol, bez ohledu na intenzitu jejich účasti na aktivitách Eduzměny. Zachycují tedy spíše „efekt nabídky účasti v Eduzměně“ než „efekt účasti v Eduzměně“. To zvyšuje srovnatelnost, ale snižuje citlivost.

Graf 1:

Vývoj vzdělávacích výsledků žáků v matematice, českém a anglickém jazyce (testování ČŠI) na Kutnohorsku a Krnovsku v období 2013–2017

Vývoj průměrného percentilu žáků v testech ČŠI (MAT, ČJ, AJ)

V období 2013–2017 zaznamenali žáci v ORP Krnov výrazné zlepšení výsledků, v ORP Kutná Hora byl nárůst průměrného percentilu mírný.

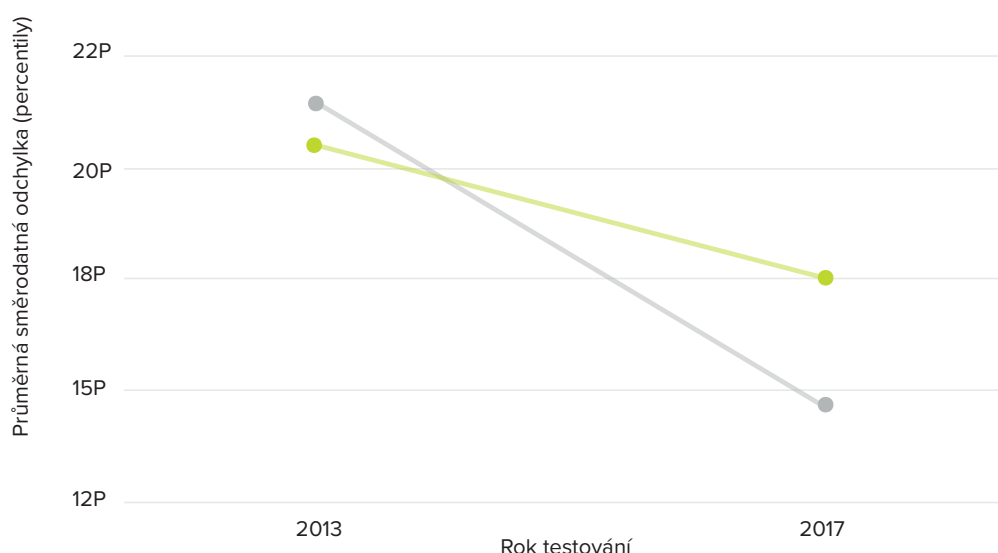


Zdroj: ČŠI

Graf 2:

Vývoj průměrné směrodatné odchylky výsledků žáků v testech ČŠI (MAT, ČJ, AJ)

V období 2013–2017 se v ORP Krnov velmi výrazně snížily nerovnosti ve výsledcích žáků, v ORP Kutná Hora ke snížení nerovností došlo v menší míře.



Zdroj: ČŠI

3.2.2 Narušení výzkumu vnějšími šoky, „propady spokojenosti“ respondentů a vliv makro-kontextu

Vnější šoky:

Projekt probíhal v éře **silně negativních vnějších šoků**: pandemie covid-19, války na Ukrajině a s ní spojeného přílivu uprchlíků a vrcholící inflace v letech 2022/2023. Data ze srovnávací skupiny jasně ukazují **negativní trendy**, které jsou pravděpodobně reakcí na tyto a další vnější tlaky: **klesá spokojenost učitelů** s pracovním prostředím, roste administrativní zátěž ředitelů jako zdroj stresu, do vzdělávání začíná více pronikat vliv AI a klesá sounáležitost žáků se školou.

Propady hodnocení z důvodu zvýšené senzitivity:

Evaluace se dominantně opírá o lidi jako zdroj dat. Lidé přitom nereportují situaci objektivně, nýbrž pouze své subjektivní vnímání situace. V literatuře popsaným jevem je fakt, kdy po zahájení podporujících intervencí se často objevuje **dočasný propad v hodnocení** ze strany respondentů (žáků, učitelů, ředitelů). Tento jev není známkou selhání, ale naopak **zvýšení senzitivity** k dané

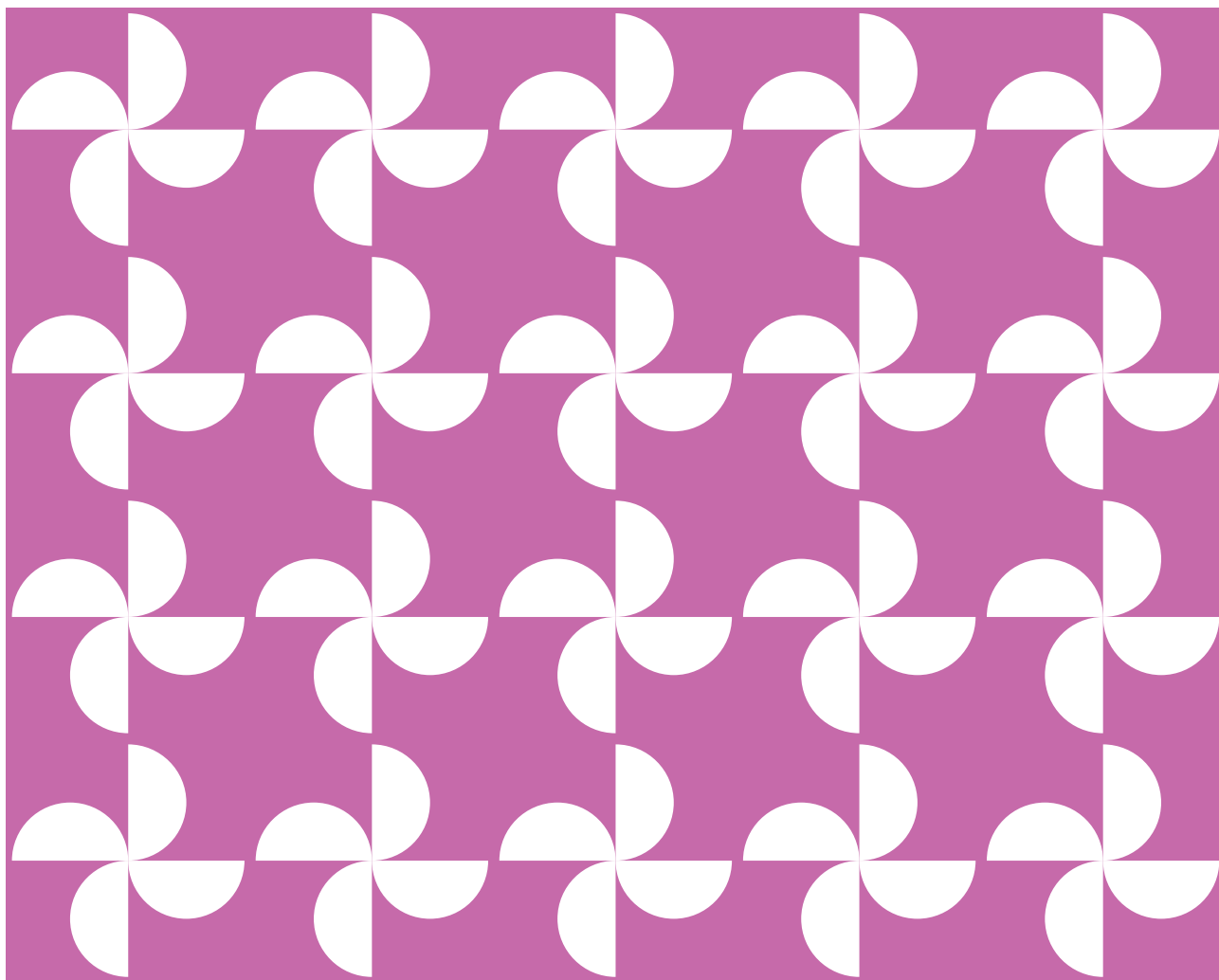
mu problému. Například při cílené práci na školním klimatu se aktéři naučí lépe rozpoznávat a pojmenovávat problémy (jako je šikana nebo slabé pedagogické lídrovství), což dočasně vede k horšímu subjektivnímu hodnocení situace. Jedná se o **učící proces a zvyšování standardů**, nikoli zhoršení situace.

Vliv makro-kontextu:

Podobně musí evaluace počítat s tím, že lidé neodlišují různé kontexty. V roce 2023 byl zaznamenán propad v hodnocení, který byl v rámci kvantitativní analýzy přisouzen **celkové špatné spokojenosti** obyvatelstva, patrně v důsledku vrcholící inflace a energetické krize, nikoli v důsledku špatné situace ve škole. Tato citlivost na makro-kontext komplikuje izolaci efektu intervence.

4.

Mechanismus změny

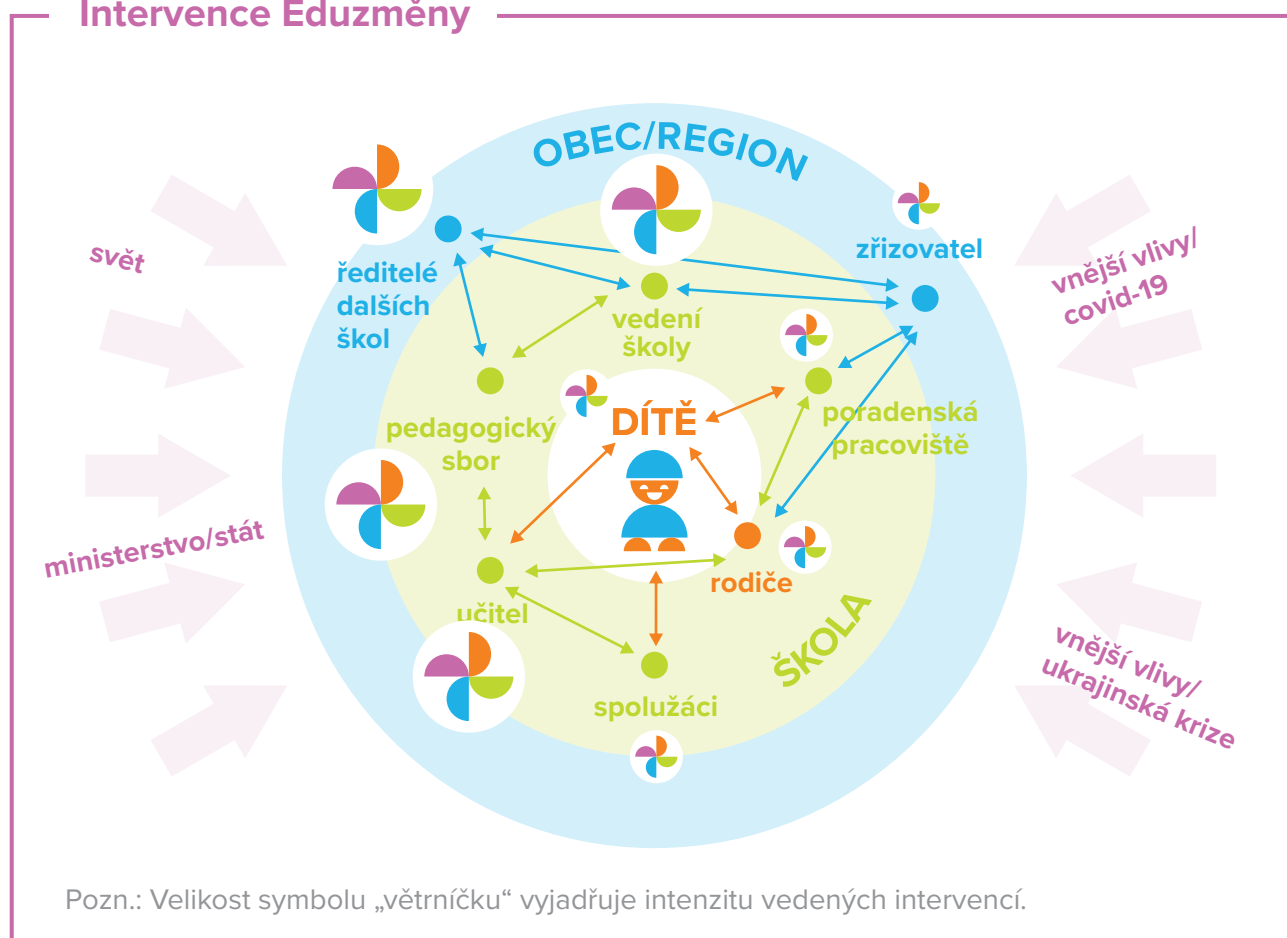


Pro úplné pochopení výsledků evaluace je nutné, abychom porozuměli tomu, o jakou změnu Eduzměna usilovala a jakými mechanismy jí chtěla dosáhnout, a mohli jsme následně ověřit, zda se tak skutečně dělo.

Eduzměna měla ambici pohnout celým vzdělávacím systémem, nikoliv jen dosáhnout dílčí změny v podobě zavedení nových metod nebo přístupů. Tomu také odpovídala intenzita vedených intervencí, které se soustředily na všechny klíčové aktéry v regionu.

Obrázek 2:

Intervence Eduzměny



Cílem intervencí byla proměna **chování a praxe na úrovni jednotlivců, skupin i celého regionu**.

4.1 Změna na úrovni jednotlivců

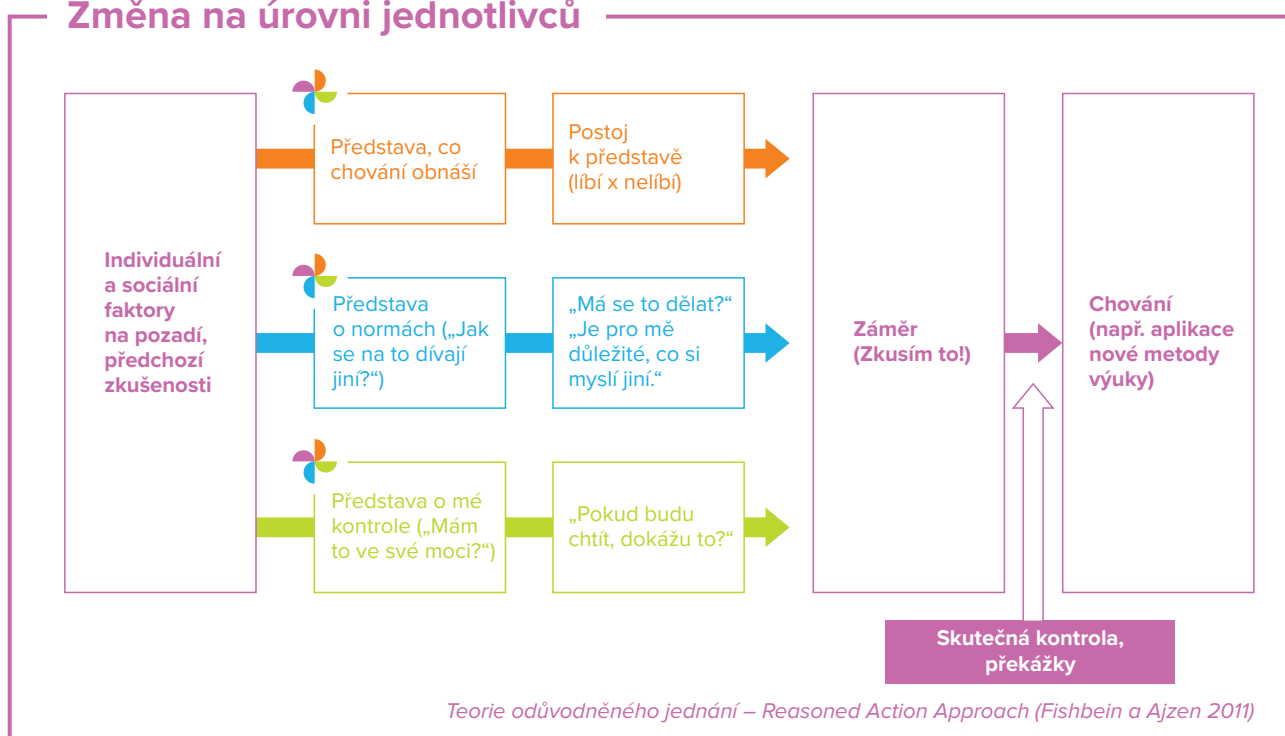
Změna na úrovni jednotlivců se týkala klíčových aktérů, tzn. učitelů, ředitelů, rodičů a zřizovatelů. K vysvětlení tohoto mechanismu slouží model, který se opírá o Teorii odůvodněného jednání (Fishbein a Ajzen, 2011). Tato teorie vysvětluje, jak faktory ovlivňují **volní chování** jedince. Jádrem je přesvědčení, že **bezprostředním determinantem chování je behaviorální záměr** (úmysl jednat).

Tento záměr je predikován třemi hlavními složkami: za prvé **postojem** jedince k provedení daného chování – tedy pozitivním nebo negativním hodnocením tohoto chování. Například pokud se učitelé nebo ředitelé nová metoda líbí, je nakloněn ji vyzkoušet. Za druhé **subjektivní normou**, což je vnímaný sociální tlak jednat určitým způsobem, vycházející z přesvědčení o tom, co si myslí důležité referenční osoby (např. rodiče, kolegové, ředitel, zřizovatel). A za třetí hraje roli vnímaná kontrola chování, což je představa, zda jedinec zvládne nové chování aplikovat. V případě Eduzměny tedy například přesvědčení, že učitel dokáže nové metody implementovat s přijatelným rizikem selhání.

Teorie vysvětluje, že pokud má jedinec pozitivní postoj k chování a zároveň vnímá, že ho jeho sociální okolí podporuje a chování zvládne aplikovat, je velmi pravděpodobné, že si vytvoří silný záměr a toto chování následně uskuteční.

Obrázek 3:

Změna na úrovni jednotlivců



4.2 Změna na úrovni skupin

Změna na úrovni skupin se opírá o Teorii šíření inovací (Rogers, Everett, M., 2003). Ta ukazuje, že změna v komplexním systému se šíří skrze **kaskádový vývoj**. Práce na změně začíná s velmi malou skupinou inovátorů, tedy v případě Eduzměny šlo rádo- vě o jednotky ředitelů a učitelů. Aby došlo k systémové změně, je nutné získat pro nový přístup kritické množství jedinců, což představuje skupinu tzv. časných osvojite- lů a časnou většinu. Změna se tímto způsobem může přenášet dál, protože je šířena

organicky až ve chvíli, kdy se stane dostatečně **ověřenou, kolegy aplikovanou a normativní**. Klíčová je myšlenka, že inovátor je pro vyčkávající většinu nesrozumitelný, nedůvěryhodný, a tudíž nerelevantní aktér – klíčová je role časných osvojitelů a následně časné většiny, kteří jsou už dostatečně důvěryhodnými referenčními body, aby „znormalizovali“ novou metodu i těm opatrnějším.

Obrázek 4:

Změna na úrovni skupin



Pozn.: Velikost symbolu „větrníčku“ vyjadřuje intenzitu kontaktu aktérů s Eduzměnou.

4.3 Změna na úrovni regionu (systému)

Změna na úrovni celého zájmového systému Eduzměny (tedy všech, kdo jsou potřeba pro lepší vzdělávání na Kutnohorsku) se dá vysvětlit několika alternativními modely systémové změny.

Když Eduzměna vytvoří dlouhodobě bezpečné, vztahově bohaté a učící se prostředí napříč školami a dalšími aktéry regionu, pak

- se posílí důvěra, sdílené učení a koordinace,
- školy získají kapacitu adaptovat a zlepšovat svou praxi,
- v celém regionu emergentně vzniká společná vize a normy spolupracující kultury, což umožní trvalé zlepšování kvality učení dětí i systémové resilience regionu.

Tento mechanismus je plně konzistentní s Human Learning Systems (viz např. Brogan et al. 2021):

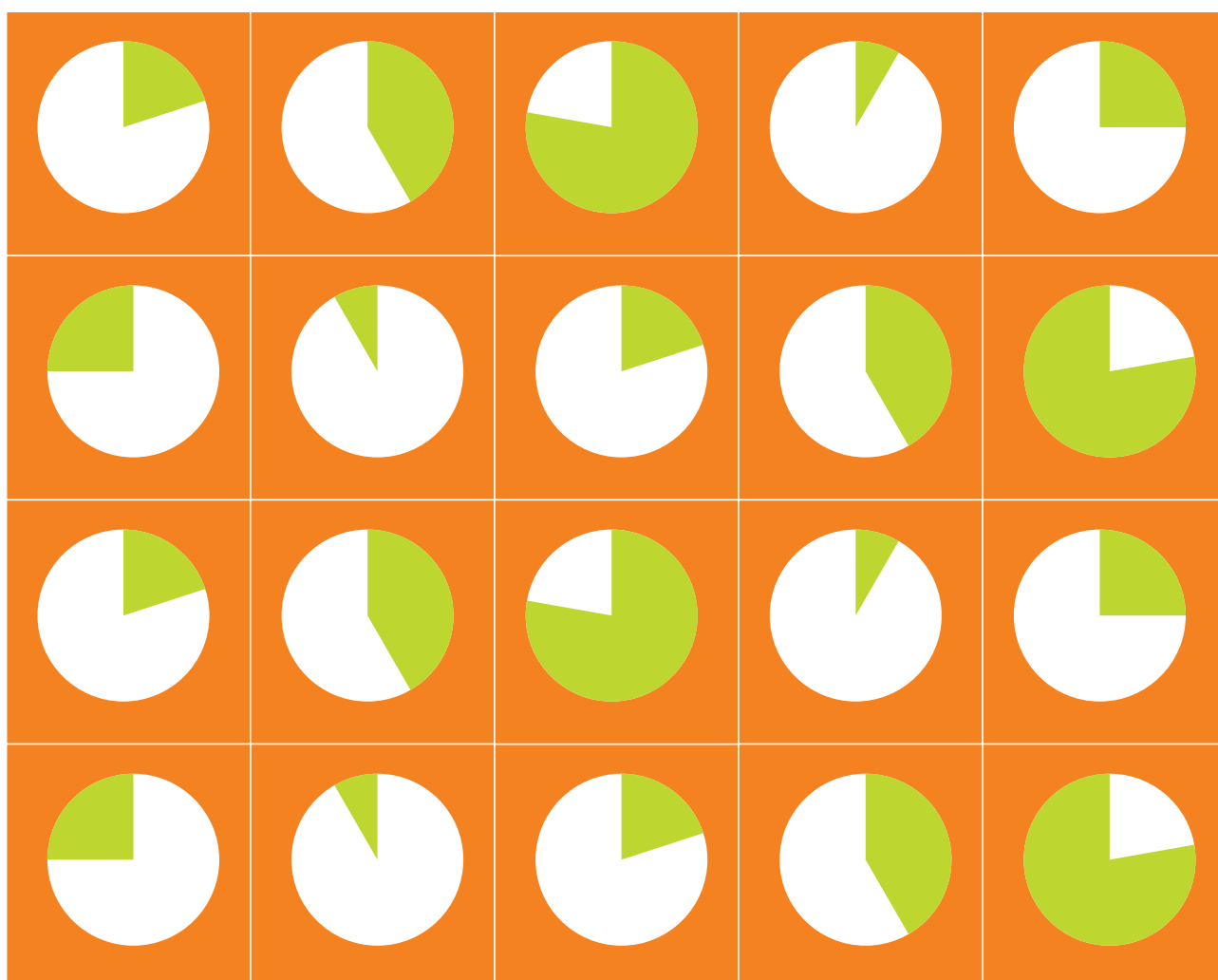


Stejný mechanismus popisuje také [model 5R](#):

- Když se v regionu vytvoří sdílený obraz výsledků (Results), aktéři se posílí v nových rolích (Roles), propojí se vztahově a důvěryhodně (Relationships), začnou sdílet nové normy jednání (Rules) a mají k tomu odpovídající zdroje (Resources), vzniká adaptivní, spolupracující a učící se ekosystém, který dokáže trvale zlepšovat kvalitu vzdělávání všech dětí.

5.

Výsledky evaluace: Zjištění na úrovni klíčových aktérů a systému



5.1 Vedení škol a učitelé

Na úrovni pedagogických pracovníků škol, které představují mikrosystém změny, jsou dopady nejsilnější a nejvíce prokazatelné.

5.1.1 Zjištění opřená o kvalitativní data

Vedení škol (MŠ, ZŠ, SŠ)

Výpovědi ředitelů a vedení škol, kteří se zapojili do dlouhodobého vzdělávání EZ (20 % škol), jejich mentorů a průvodců, přináší důkazy následujících změn:

- Ředitelé se na konci projektu mnohem více vnímají jako **pedagogičtí lídři**, více delegují a distribuují leadership, než tomu bylo na začátku pilotáže, kdy se cítili na vše sami.
- Jednotky ředitelů popisují vnímání odpovědnosti nejen za vlastní školu, ale také **odpovědnosti za vývoj vzdělávání v celém regionu**.
- Ředitel/zástupce ředitele nově dbá na společné vzdělávání a učení se svým týmem, sám jde příkladem, modeluje a motivuje k **osobnostnímu i pedagogickému rozvoji**.
- Ředitelé začali vnímat **wellbeing dětí i sboru** jako nutnou podmínku učení dítěte a vedou k tomu svoje učitele.

Ředitelé cyklicky a systematicky **plánují** (67 % škol) a **vyhodnocují strategický rozvoj školy**, sestavují společně **vizi školy** (25 % škol), reflexe přestala být neznámým pojmem.

Ředitelé v regionu (cca 70 %) na konci pilotu aktivně tvoří **spolupracující síť**, sdílejí praxi a zkušenosti a přejímají odpovědnost za fungování sítě pro vedení škol.

Dříve izolované MŠ se staly **součástí profesních platform** pro vedení škol.



„Začala bych od toho, že asi se nám všem nějak díky té podpoře přetočilo myšlení od toho, co je to kvalita a co by mělo být pod povrchem. Nejt jenom po povrchu a po materiálu, ale doceňujeme vzdělávání. Už nevidíme další vzdělávání pedagogických pracovníků v tom, že si někde odškrtneme čtyři hodiny, hlavně, abychom zmizeli z práce. Ale je to dlouhodobý, intenzivní, a zvláště když si to naplánujeme my a vychází to z našich potřeb, tak se učíme s radostí a napasujeme si to na podmínky naší školy. Tím, že vidíme rozvoj přímé práce

(s dětmi – pozn. Evaluátora) i náš seberozvoj, tak nás to naplňuje a děláme to rádi, je to zevnitř z nás a jako u dětí je to vnitřní motivace.“

Focus group ředitelé, 06 2025



„Já jsem začínala s tím, že jdu do Eduzměny, protože nemáme peníze jako škola.... Pak jsem se začala stýkat a poznávat s ostatními školami, co smýšlely podobně, a říkala si, aha, potřebujeme proměnit školu zevnitř. A teď si myslím, že jsem na nějakým dalším levelu a říkám si, že teď mám zodpovědnost za to, jak to bude vypadat v našem regionu, že ta odpovědnost je teď na nás.“

Focus group ředitelé, 06 2025

Učitelé (MŠ, ZŠ, SŠ)

Učitelé (přibližně 15 % z cílové skupiny, účastníci z 33 % škol), kteří se zapojili do **dlouhodobých** programů EZ, reflektují (a spolu s nimi i jejich mentoři) během rozhovorů **tyto změny**:

- hlubší **posun v profesní identitě**, postojích a kultuře spolupráce učitelů, překračující rámec získávání dovedností, budování profesního kapitálu, **profesní zmocnění** (empowerment), **nárůst sebedůvěry** a angažovanosti, otevřenost dalšímu profesnímu rozvoji a inovacím,
- proměna **klimatu** jejich tříd,
- přechod od direktivního ke spolupracujícímu přístupu, **integrace konceptů**, jako je formativní přístup, E-U-R model, do výuky a **integrace aktivizačních metod**, učenívenku,
- vznik **ohnisek změny učících se skupin uvnitř** škol, aktivní šíření inovativní praxe učiteli v závislosti na podpoře vedení, „normalizace“ **kolegiální spolupráce** ve sborovnách, vytvoření a ukotvení kultury kolegiální podpory,
- na jednotkách škol **syndrom „rozevírajících se nůžek“** v učitelském sboru; inovativní učitel, který se profesně rozvíjí (rozvoj kompetencí, růstové myšlení, lídrovství), se začne vzdalovat normám své sborovny, což vede k jeho sociální izolaci, čelí tlaku kolegů, rodičů a někdy i vedení školy.

Učitelé a asistenti pedagoga, kteří se zapojili do alespoň nějakého programu Eduzměny (přibližně 70 % cílové skupiny, ze 93 % škol), a jejich regionální průvodci reportují **některé z těchto změn**:

- **vznik kultury sdílení a vzájemného učení** mezi učiteli napříč školami,

- **posílení kompetencí učitelů** díky metodickým centřům, inspirativním návštěvám a návazné mentorské podpoře;
- **vznik profesních sítí a učících se skupin** i napříč školami, překonávání fragmentace a budování identity regionu jako „učícího se“.



„Na začátku jsem měla potřebu řídit, aby to šlo podle plánu. Teď už vím, že když dám dětem prostor, vymyslí řešení, která bych sama nevymyslela.“

Focus group učitelé, Řešíme společnou výzvu, 06 2024



„... mám velkou radost z propojení začínajících učitelů s pedagogy lídry. Je skvělé, když učitelé můžou učit učitele. Je tam vzájemný respekt, pokora, protože se tam učí všichni. Učí se lídr v nové roli lektora a popisují, jak je pro ně těžké předstoupit před skupinu dospělých. Zároveň je tam velká míra autentičnosti, protože popisují i své zkušenosti, když začínali. A učí se tam ti začínající, protože se potýkají s různými věcmi a zkušenosti jim můžou pomoci. A pořád je tam opora zkušeného lektora, respektive odborného garanta v podobě našich průvodkyň, které centrum vedou.“

Koordinátor cílové skupiny Učitelé, 06 2025

5.1.2 Zjištění opřená o kvantitativní data

Vedení škol (ZŠ, SŠ)

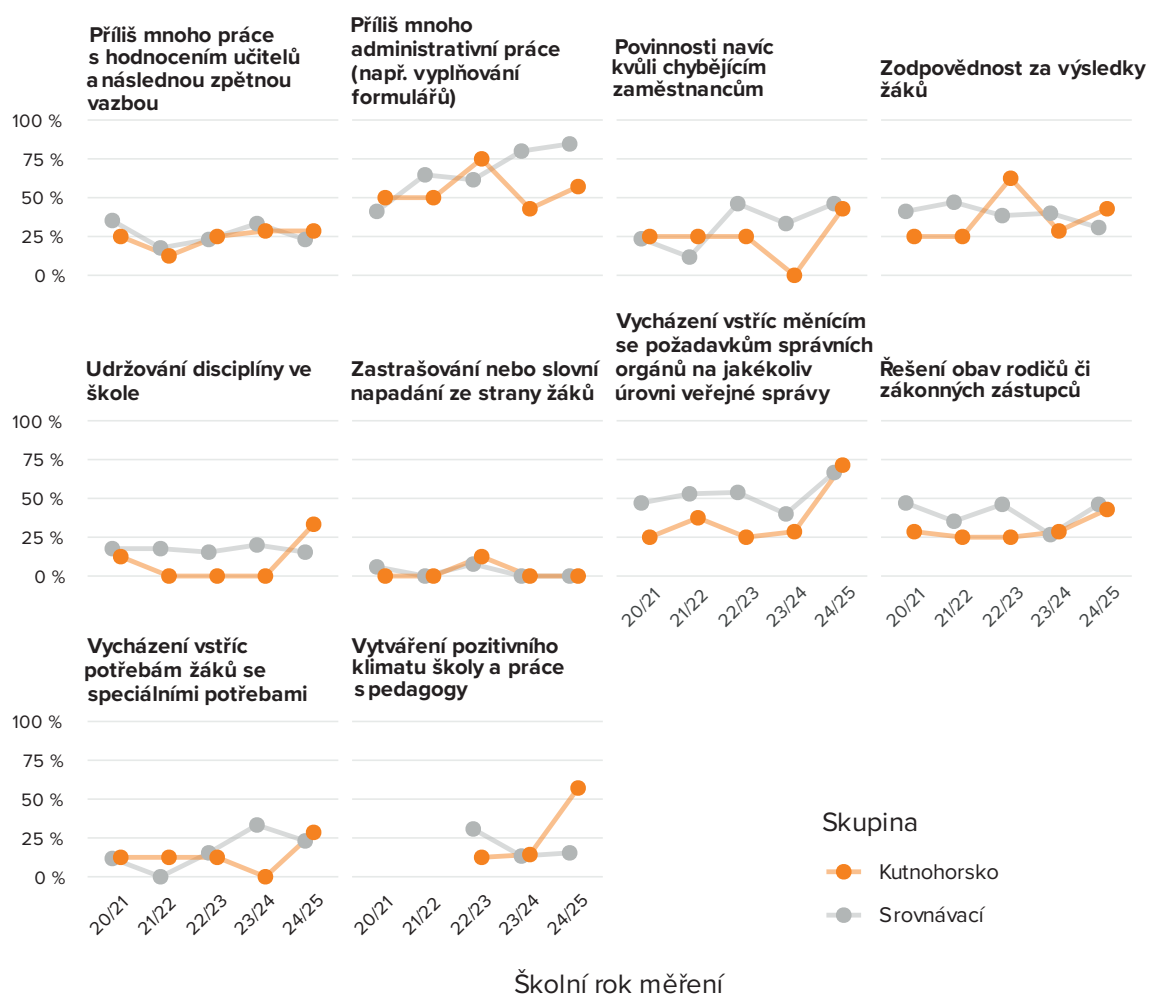
- **Změny ve zdrojích stresu:** Podařilo se **utlumit vnímání nárůstu administrativní práce jako primárního zdroje stresu**. Mezi stresující faktory se naopak přesunuly takové otázky, jako zodpovědnost za výsledky žáků nebo tvorba pozitivního klimatu ve škole a práce s pedagogy. Tento posun je odrazem změněných priorit, kterými se vedení škol zabývalo, a potřeb, souvisejících s procesem změny (viz dále).

Graf 3:

Vnímané zdroje pracovního stresu vedení základních a středních škol na Kutnohorsku, 2020–2025

Odpověď na otázku:

Když se zamyslíte nad svou prací v dané škole, do jaké míry jsou pro vás následující situace zdrojem stresu v práci? Podíl odpovědí Docela ano a Do velké míry.



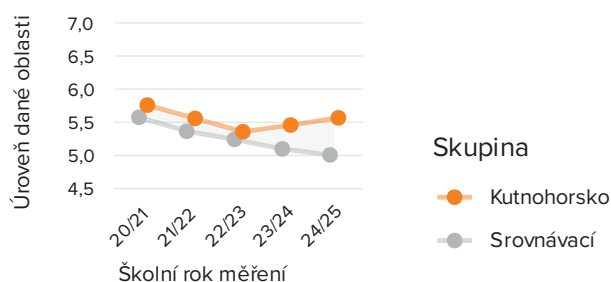
Zdroj: Schola Empirica, 2025

- Posun k pedagogickému lídrovství:** V přímé souvislosti se změnou hlavních stresujících faktorů je posun vedení škol k většímu pedagogickému lídrovství. Namísto administrativy se ředitelé začali více zabývat otázkami vytváření pozitivního klimatu a pracovními vztahy v pedagogickém sboru. Tato proměna priorit a stresorů představuje žádoucí **posun od čistě manažerské role k roli pedagogického lídra a aktivního tvůrce vize školy.**

- **Vnímání vedení učitelů:** Ve spokojenosti učitelů s vedením školy došlo prokazatelně ke změně trendu, který se kolem školního roku 2022/23 **mění v pozitivní**, zatímco ve srovnávací skupině stagnuje nebo klesá. To potvrzuje efektivitu změny na úrovni ředitelů.

Graf 4:

Spokojenost učitelů s vedením školy



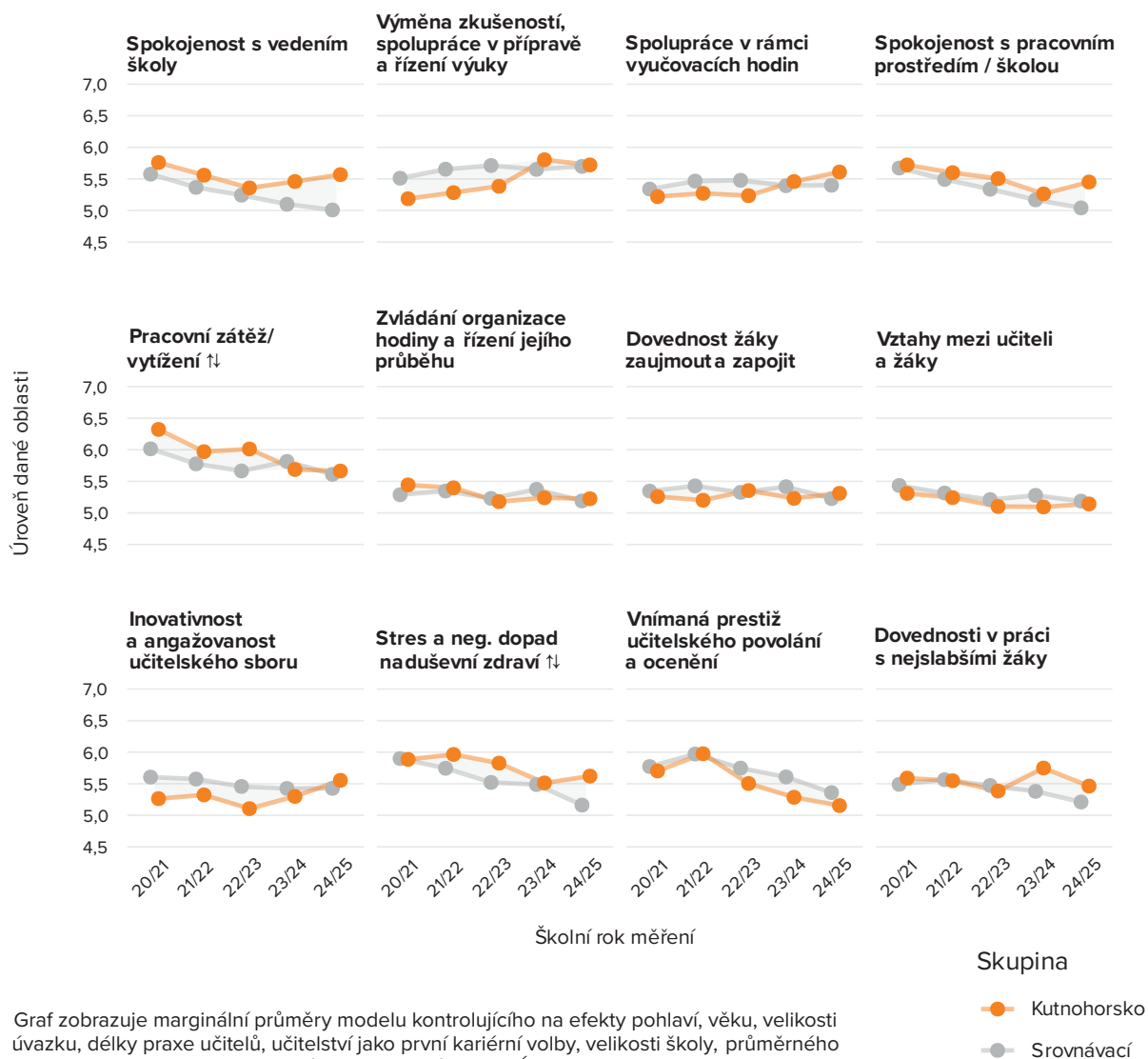
Zdroj: Schola Empirica, 2025

Učitelé (ZŠ, SŠ)

- **Resilience proti vnějším šokům:** Zatímco v kontrolní skupině **klesá spokojenost** učitelů s pracovním prostředím (v reakci na vnější šoky), u učitelů na Kutnohorsku se tato **spokojenost stabilizovala**. Eduzměna tak vytvořila **ochranný „nárazník“** proti negativním vlivům z makroprostředí.
- **Wellbeing a angažovanost:** Učitelé na Kutnohorsku méně často udávají **problémy s duševním zdravím** a naopak v pedagogickém sboru prokazatelně roste **inovativnost, angažovanost a ochota experimentovat**.
- **Rozvoj dovedností:** V datovém šetření vzrostla **schopnost učitelů pracovat s nejslabšími žáky**.
- **Negativní trend – prestiž:** Jediným negativním zjištěním je větší vnímání nízké **prestiže učitelského povolání**. To může být paradoxně interpretováno jako **zvýšená sebereflexe** – díky intenzivní práci s průvodci a zpětné vazbě si učitelé uvědomili náročnost a důležitost své práce, a tím i **diskrepanci** mezi realitou a vnímáním společnosti.

Graf 5:

Změny v postojích a chování učitelů základních a středních škol na Kutnohorsku, 2020–2025



Graf zobrazuje marginální průměry modelu kontrolujícího na efekty pohlaví, věku, velikosti úvazku, délky praxe učitelů, učitelství jako první kariérní volby, velikosti školy, průměrného socioekonomického statusu žáků a podílu žáků s SVP. Úrovně oblastí jsou vynášeny na společnou standardizovanou škálu s průměrem 5,5 a SD = 2.

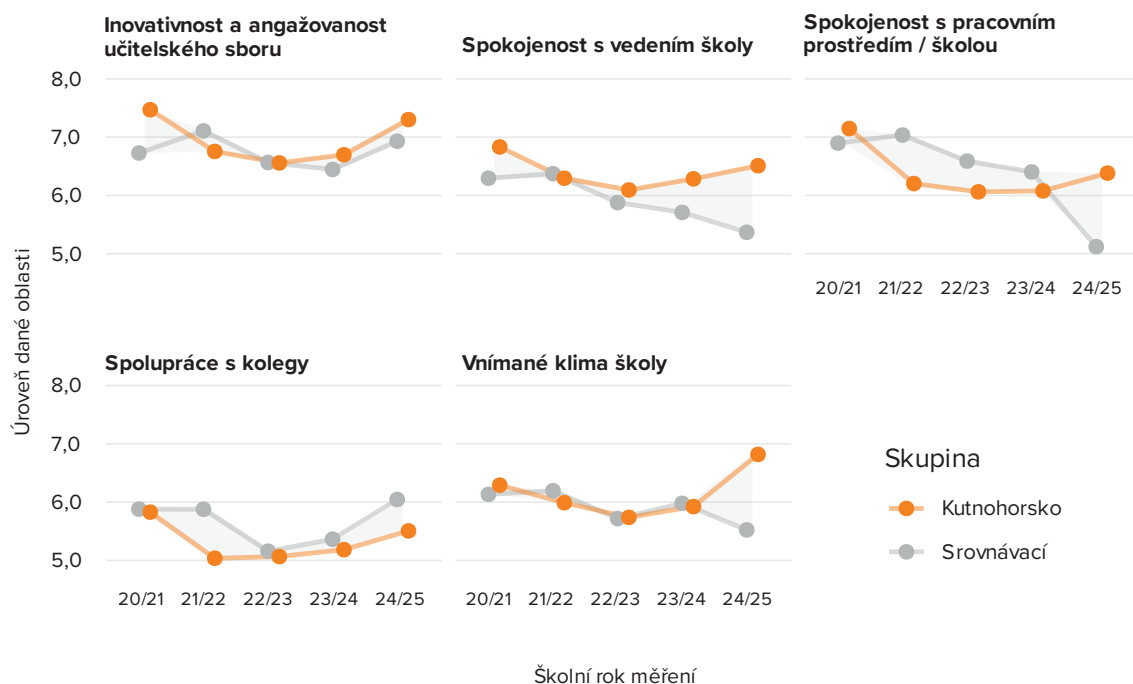
Zdroj: Schola Empirica, 2025

Učitelé a vedení mateřských škol

Výsledky jsou velmi podobné jako u učitelů základních a středních škol – v intervenční skupině pozorujeme pozitivnější vývoj ve většině sledovaných oblastí. V mateřských školách se **zlepšilo zejména školní klima**. Pozitivnější vývoj než ve srovnávacích školách byl pozorován také v oblastech **spokojenosti s vedením školy a s celkovým pracovním prostředím**.

Graf 6:

Změny v postojích a chování učitelů a vedení mateřských škol na Kutnohorsku, 2020–2025



Graf zobrazuje marginální průměry modelu kontrolujícího na efekty pohlaví, věku, vzdělání, velikosti úvazku, délky praxe učitelů, učitelství jako první kariérní volby, velikosti školy a podílu dětí s SVP. Úrovně oblastí jsou vynášeny na společnou standardizovanou škálu s průměrem 5,5 a SD = 2.

Zdroj: Schola Empirica, 2025

5.2 Rodiče

5.2.1 Zjištění opřená o kvalitativní data

- Změna ve vnímání samotného vzdělávání a posun v rodičovských kompetencích:** Ve svých výpovědích reflektují kutnohorští ředitelé u rodičů žáků **posun jak ve vnímání vzdělávání jako společenského tématu**, tak konkrétní posun v **rodičovských kompetencích**:



„Vidím posun i ze strany rodičovské komunity. Eduzměna je slyšet i mezi rodiči, a je to organizace, která zaštiťuje to, že změna ve školství je nutná. Nám to hodně pomáhá, protože jsme naši školu začali měnit hodně rychle. Pomáhá nám, že máme odborného garanta z pedagogického prostředí, který stojí za těmi kroky, které podnikáme, který je zaštiťuje nebo garantuje to, že to má smysl. Tím nechci říct, že bychom si nevěděli rady, asi bychom to sami vykopali, ale v tomhle nám to hodně pomáhá.”

Focus group ředitelé, 06 2024



„Děti a rodiče si ve dvojicích povídali na základě otázek o svých čtenářských zvyklostech. Společně s učitelkami a průvodkyní pracovali s postavou a reflektovali, co si na základě přečtené části uvědomili o sobě.... rodiče hodně zajímaly kartičky s otázkami, na základě kterých se dá s dětmi povídat o knihách.“

Focus group ředitelé, 06 2024

- **Reflexe dostupnosti odborné pomoci:** Rodiče reflektují profesionální odbornou pomoc a rychlou dostupnost služeb Týmů duševního zdraví, komplexní podporu celé rodině včetně mediace:



„Citlivý přístup a pomoc při vyřešení napjaté situace mezi školou, synem a mnou.“

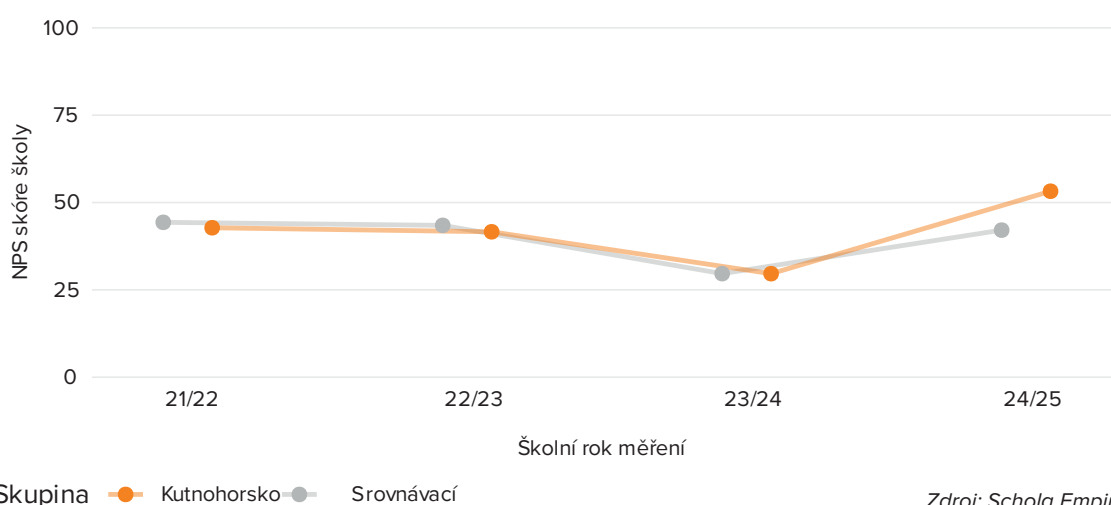
Focus group rodiče, Týmy duševního zdraví, 11 2024

5.2.2 Zjištění opřená o kvantitativní data

- **Větší vnímání podpory a větší spokojenost:** Hodnocení ze strany rodičů se soustředilo primárně na klima školy. Rodiče na Kutnohorsku vnímali **větší podporu žáků ze strany školy** a byli na konci projektu **se školami spokojenější** než rodiče srovnávacích škol. Vývoj obou skupin však nebyl statisticky významně odlišný.

Graf 7:

Změny v hodnocení školy rodiči, 2021–2025



Zdroj: Schola Empirica, 2025

5.3 Zřizovatelé škol

Zásadní změna je pozorována v **kvalitativní rovině** – zřizovatelé se učí **novému pojetí své role**. Zřizovatelé se z izolovaných aktérů stali **investorem a spoluvůrcem regionálního systému podpory**.

- **Posun k strategickému řízení:** Role se transformuje z **reaktivního řešení akutních problémů** (např. stav školních budov, odvolání ředitele) na **proaktivní, strategické řízení** vzdělávací politiky v obci/regionu.
- **Prohloubení porozumění vzdělávání a vlastní roli:** Dochází k **prohloubení porozumění** tomu, nakolik je vzdělávání komplexní systém; vzdělávání není vnímáno zjednodušeně pouze jako „provoz“ budov, ale jako **klíčová investice** do budoucí prosperity regionu.
- **Finanční podíl na rozvoji vzdělávání v regionu:** Nejvýraznějším projevem změny v myšlení zřizovatelů je jejich **ochota investovat do společné regionální infrastruktury**. Zjištění evaluace ukazují, že katalyzátorem této proměny nebyly debaty o pedagogických tématech, ale pragmatická jednání o společném financování konkrétních služeb.

5.4 Děti a žáci

Sledována byla skupina dětí v mateřských školách a žáků základních a středních škol. Žáci na 1. stupni nebyli sledováni jako samostatná skupina (nebylo možné použít dotazníky přímo pro žáky a pro učitele představovalo šetření příliš velkou pracovní zátěž). V budoucnu by bylo užitečné a zajímavé tuto skupinu sledovat samostatně.

5.4.1 Zjištění opřená o kvalitativní data

Žáci základních a středních škol

Na významné posuny na úrovni žáků i třídních kolektivů poukazují žáci ve fokusních skupinách, kde v roce 2025 hodnotili své zapojení do programu určeného na rozvoj participace „Řešíme společnou výzvu“ (ŘSV):

- Namísto zadání „shora“ žáci převzali odpovědnost za proces i výsledek a začali **vidět smysl v tom, co dělají**.

- V některých třídách žáci **reflektovali i proměnu samotné výuky**.
- Při realizaci projektů se učili **naslouchat, spolupracovat, domlouvat se a argumentovat, pomáhat si** i napříč zaběhnutými třídními skupinkami, které spolu běžně nekomunikují, což se projevovalo v lepším třídním klimatu i větší soudržnosti třídních kolektivů.
- Posílili **sebereflexi**, umí lépe **poznat své kvality** (rozdělit si role podle toho, co komu jde).
- Rostla jejich schopnost **dotahovat věci do konce**. Sami oceňovali, že to vše nakonec zvládli.
- U některých žáků se **proměnil i jejich vztah ke škole** – zažili, že škola je místo, které mohou spoluvytvářet, nejen instituce, která na ně klade požadavky. Pro mnoho z nich byla zkušenost z ŘSV první příležitostí, kdy „jejich hlas něco znamenal“.



„Lepší komunikace – méně jsme na sebe křičeli... Nevím, jak jsme to dokázali... Asi díky tomu, jak jsme to sami udělali, víc jsme o tom mluvili.“

Focus group žáci, ŘSV, 06 2025



„Všichni jsme spolupracovali spolu, tak jsme se semkli.“

Focus group žáci, ŘSV, 06 2025



„Pan učitel nás do toho ponořil a nechal to fakt na nás, což bylo náročné, ale přimělo nás to pracovat rychle a hodně nás to sblížilo.“

Focus group žáci, ŘSV, 06 2025

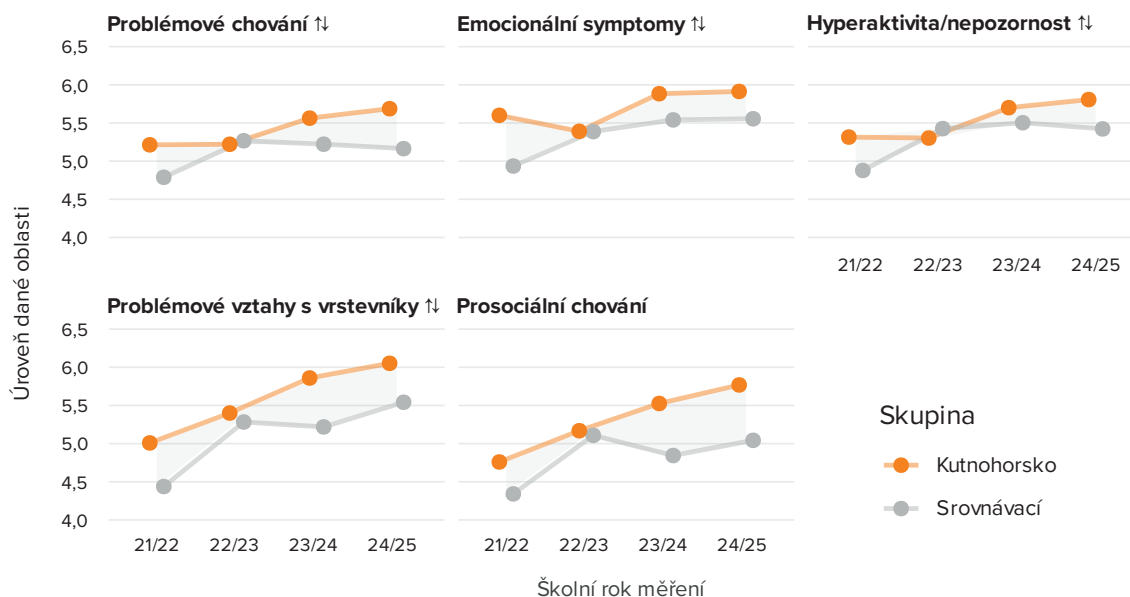
5.4.2 Zjištění opřená o kvantitativní data

Děti v mateřských školách

- **Prosociální chování dětí** na Kutnohorsku **rostlo významně rychleji** než u dětí v kontrolní skupině. Emotionální symptomy se zmírňovaly pomaleji. Ostatní oblasti se statisticky významně ve vývoji nelišily.

Graf 8:

Změny v postojích a chování dětí v MŠ na Kutnohorsku, 2020–2025



Chování dětí posuzovaly učitelky MŠ pomocí standardizovaného inventáře Strengths and Difficulties Questionnaire. Hodnota 5,5 představuje průměr 2 484 dětí reprezentativního českého souboru z let 2017–2021. Směrodatná odchylka je rovna 2. Pro rozdílnou návratnost srovnávací skupiny byla data převážena na základě charakteristik z výchozí vlny. Graf zobrazuje marginální průměry modelu kontrolujícího na efekty pohlaví, věku, velikosti školy a podílu dětí s SVP.

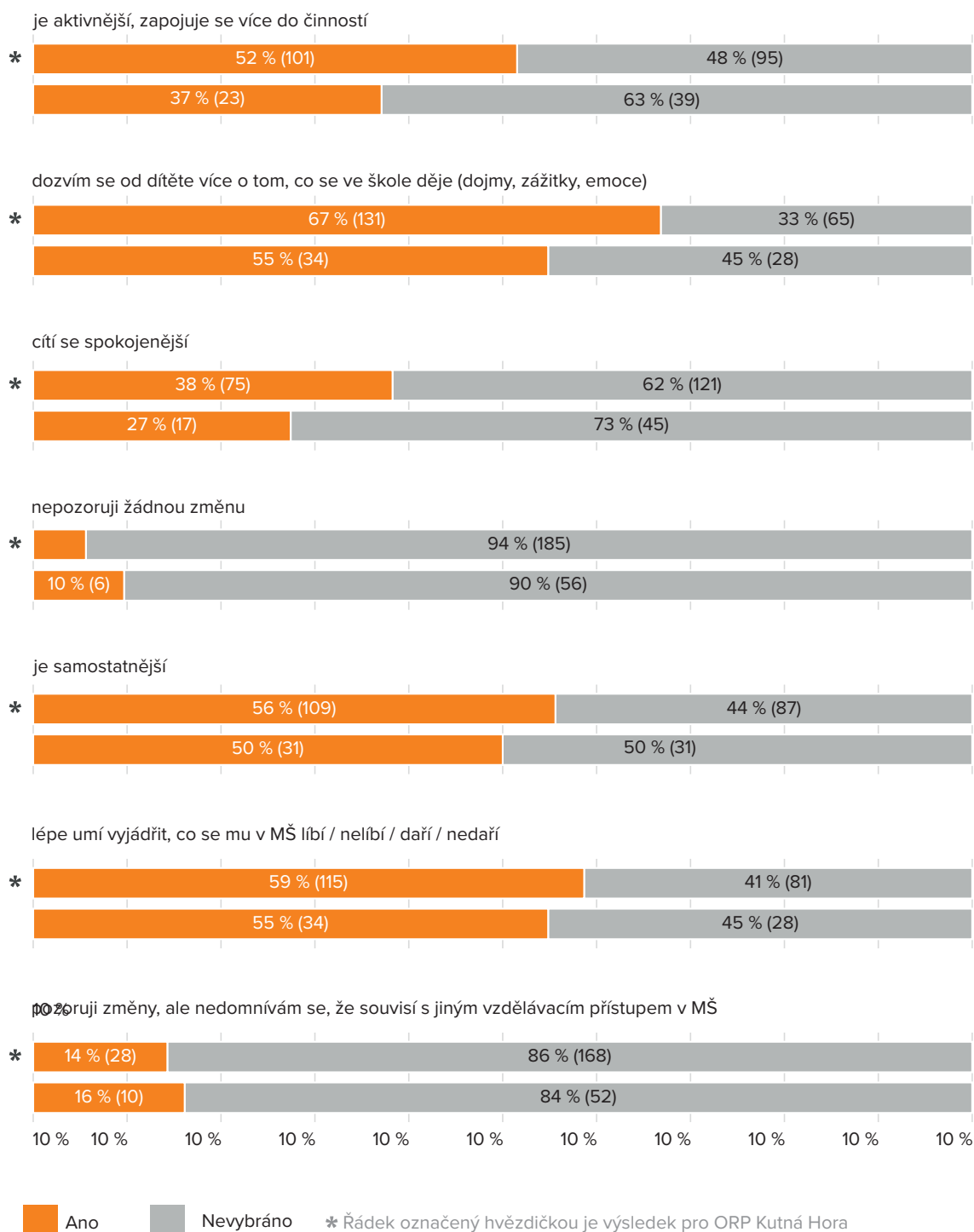
Zdroj: Schola Empirica, 2025

- 195 respondentů z řad rodičů dětí MŠ hodnotilo v prosinci 2024 **pozitivní posuny v kompetencích dítěte, chování a pocitech dítěte**, které znázorňuje Graf 9. Ve čtyřech oblastech z pěti vnímá pozitivní posun nadpoloviční většina rodičů. **Největší posun** rodiče vnímají **v komunikačních dovednostech**. Rozvoj těchto schopností přirozeně souvisí s růstem a vyspíváním dítěte, nicméně 86 % rodičů hodnotilo, že tyto změny byly **způsobeny i změnou vzdělávacího přístupu**.

Graf 9:

Změny v kompetencích, chování a pocitech dětí v MŠ na Kutnohorsku, 2024

Pozorujete u svého dítěte v MŠ za poslední školní rok nějaký posun v níže uvedených oblastech?



Zdroj: SCHOLA EMPIRICA. Výsledky z dotazníku pro rodiče, listopad–prosinec 2024. (interní report)

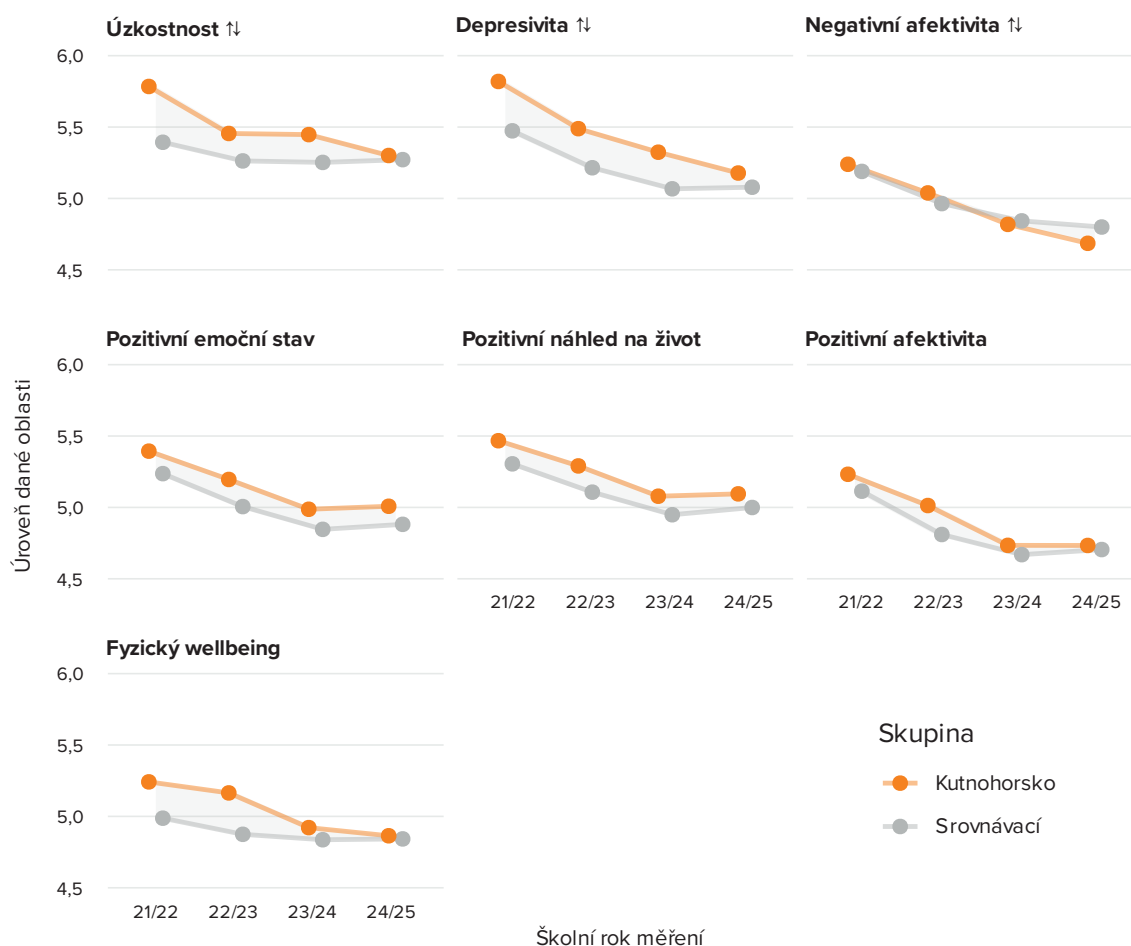
Žáci základních a středních škol

Na úrovni kvantitativně měřených výsledků žáků se **časová prodleva** mezi implementací změn na úrovni učitelů/vedení škol a výsledky žáků projevila nejvýrazněji. Jediný statisticky významný rozdíl spočívá v oblasti úzkostnosti, kde se žáci **kutnohorských škol** zhoršovali mírně rychleji než **ostatní školy**.

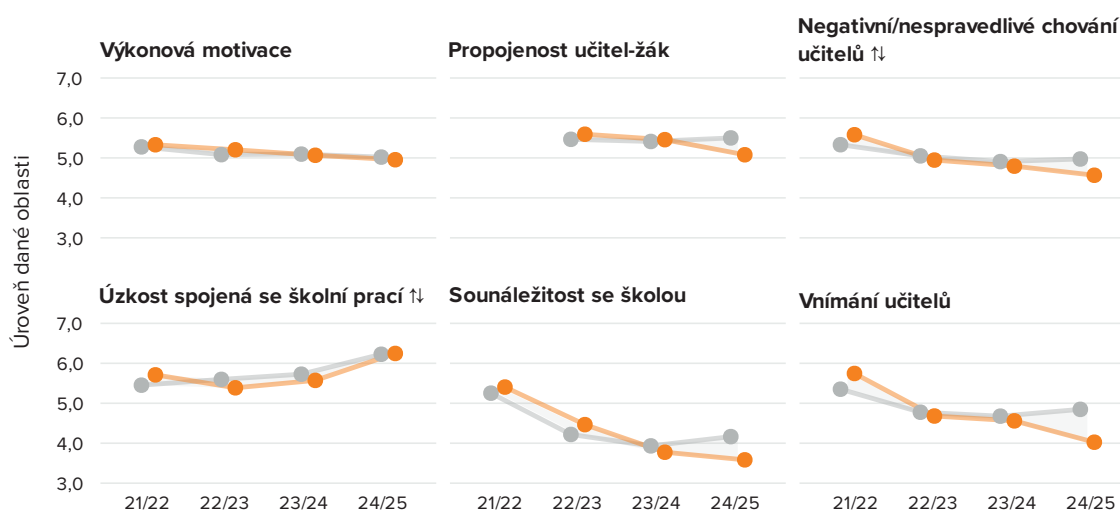
- **Wellbeing:** Až na oblast fyzického wellbeingu došlo u všech oblastí v obou skupinách k statisticky významnému zhoršování. Je však nutné uvést, že wellbeing žáků přirozeně klesá se stárnutím sledované kohorty (v souladu s celorepublikovými trendy) a v intervenční skupině nebyly zaznamenány významné rozdíly oproti srovnávací skupině.
- **Kognitivní a nekognitivní výsledky:** Ve většině měřených oblastí (sebedůvěra, motivace, gramotnosti) **nebyl nalezen odlišný vývoj** od srovnávací skupiny. Vnímání učitelů a školy se dlouho drží shodně se srovnávací skupinou, ale zaznamenán byl **mírný propad v posledním roce měření**. Jako možné vysvětlení se nabízí **zvýšená senzitivita žáků** k různým jevům a situacím ve škole, která je počátečním projevem efektů intervence.
- **Pozitivní výjimky:** Zaznamenáno je **zlepšení situace v oblasti šikany**, což je přímý a důležitý výsledek práce s klimatem a prevencí.
- **Negativní výjimky:** Zaznamenán nevysvětlitelný **pokles blíbenosti matematiky**.

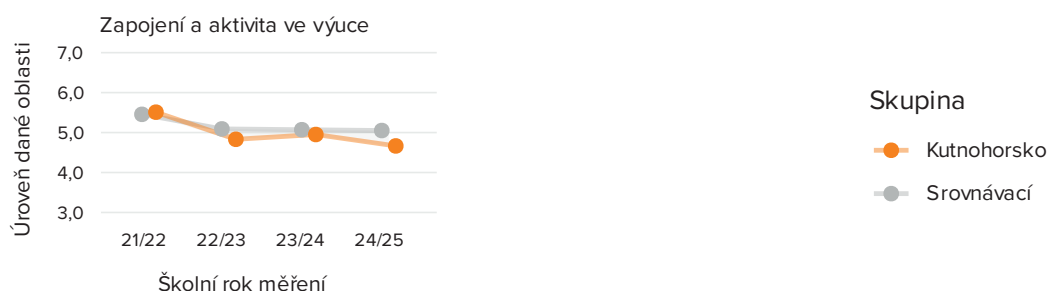
V tomto kontextu došlo ve sledované skupině k výraznému posílení schopnosti škol reagovat na výzvy wellbeingu a problematické chování díky tisícům intervencí Týmů duševního zdraví. Na úrovni kvalitativních zjištění Týmy duševního zdraví vykazují významný přínos pro situaci konkrétních dětí, rodin i tříd, na úrovni žákovských dotazníků se však tyto intervence mohou projevit s významným časovým odstupem.

Graf 10:

Změny v postojích a chování žáků ZŠ a SŠ na Kutnohorsku, 2020–2025

Graf zobrazuje marginální průměry modelu kontrolujícího na efekty pohlaví, věku, nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů, socioekonomického statusu rodiny měřeného škálou Family Affluence Scale III, velikosti školy a podílu dětí s VSP. Sběr probíhal vždy na přelomu listopadu a prosince daného šk. roku.





Graf zobrazuje marginální průměry modelu kontrolujícího na efekty pohlaví, věku, vzdělání rodičů, socioekonomického statusu měřeného škálou Family Affluence Scale III, velikosti školy (počet pedagogických pracovníků, žáků) a podílu dětí s SVP. Úrovně oblastí jsou vynášeny na společnou standardizovanou škálu s průměrem 5,5 a SD = 2.

Zdroj: Schola Empirica, 2025

5.5 Neplánované výsledky evaluace: Zvýšená resilience systému

Jedním z neplánovaných, ale klíčových zjištění evaluace je **posílení odolnosti (resilience) regionálního vzdělávacího ekosystému**. Tato zvýšená odolnost se projevila zejména v reakcích na dvě zásadní krize – pandemii covid-19 a příchod ukrajinských dětí a rodin v roce 2022. Obě situace ukázaly, že region dokáže rychle mobilizovat aktéry, sdílet zdroje, vytvářet řešení a udržet funkčnost vzdělávání i v podmínkách nejistoty. Tím posiluje dlouhodobou stabilitu dosažených změn.

Podle rámce Stockholm Resilience Centre (Simonsen, S. H., 2014) je resilientní systém takový sociálně-ekologický celek, který si dokáže zachovat svou funkci, strukturu a identitu i v situacích zásadních změn. Resilience neznamena návrat do původního stavu, ale schopnost přizpůsobit fungování novým podmínkám, transformovat procesy tam, kde přestávají být účinné, a učit se z krizových situací tak, aby byly zkušenosti využity k posílení systému. Resilientní systémy jsou komplexní a adaptivní: tvoří je mnozí propojení aktéři reagující prostřednictvím vztahů, zpětných vazeb a sdíleného učení.

5.5.1 Sedm principů budování resilience

Stockholm Resilience Centre identifikovalo sedm principů, které posilují schopnost systémů zvládat změny a zůstat funkční. Dostupná data naznačují, že fungování Eduzměny na Kutnohorsku přispělo zejména k těm principům, které se týkají zapojení aktérů, propojování institucí a sdíleného učení, jež podporovalo adaptaci na nové požadavky škol a rodin.

1.

Diverzita a redundance

Eduzměna vnesla do regionu nový typ aktéra s odlišnou logikou fungování a doplnila tak tradiční kapacity škol, obcí a poradenských služeb. V praxi to znamenalo, že tam, kde chyběla specializovaná kapacita (např. logoped, psycholog), mohla Eduzměna krátkodobě pomoci alternativním řešením. Tato „redundance“ fungovala jako pojistka, která bránila zahlcení systému.

2.

Řízení konektivity

Síťovací aktivity – formální i neformální – zlepšily propojení mezi školami, obcemi a dalšími organizacemi. Sdílení zkušeností, doporučení i praktických postupů zrychlovalo rozhodování v terénu a snižovalo riziko nekoordinovaných reakcí. Eduzměna zároveň napomáhala udržet důležité informace v oběhu a omezovala šíření zmatků či nejasností.

3.

Pomalé proměnné a zpětné vazby

Tento princip je v datech přítomen méně zřetelně, nicméně se projevuje v postupném budování vztahů důvěry mezi klíčovými aktéry už od období pandemie covid-19. Tyto vztahy zvyšovaly odolnost systému v okamžiku příchodu ukrajinských dětí.

4.

Komplexní adaptivní myšlení

Eduzměna pracovala s integrací jako se systémovým problémem: propojovala podporu dětí, rodičů i pedagogů (např. v programu STRONG). Tento přístup odráží schopnost uvažovat v souvislostech a hledat řešení na více úrovních současně.

5.

Podpora učení

Princip učení je jedním z nejviditelnějších. Školy sdílely zkušenosti mezi sebou, týmy Eduzměny reflektovaly průběh programů a využívaly zjištění pro další práci a aktéři dokázali přenášet zkušenosti z pandemie do nové situace po roce 2022. Učení tak fungovalo jako trvalý zdroj adaptace.

6.

Rozšiřování participace

Podpory se účastnila široká škála aktérů: školy, obce, poradenské služby, ukrajinští rodiče, dobrovolníci i spolky. Z výpovědí rodičů a žáků vyplývá, že jejich hlas byl slyšitelný a skutečně ovlivňoval podobu podpory.

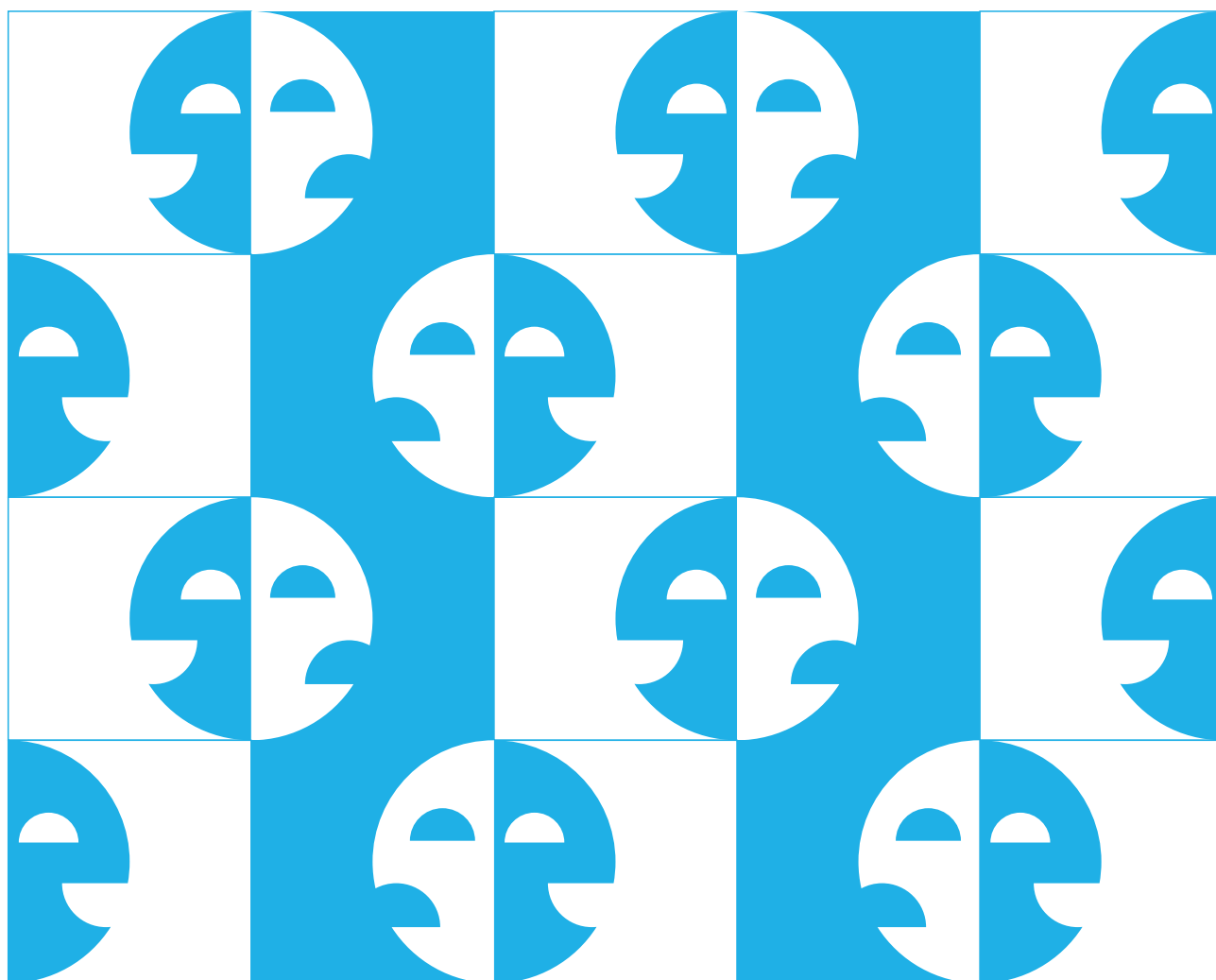
7.

Polycentrická správa

Eduzměna fungovala jako doplňující centrum koordinace vedle tradičních struktur. Podle situace působila jako koordinátor, podpůrný partner, facilitátor, metodický průvodce či „hlas terénu“. Tato flexibilita umožnila, aby se rozhodování odehrávalo tam, kde byly problémy nejlépe pochopeny, což posilovalo stabilitu celého systému.

6.

Závěr



Výsledky evaluace ukazují, že na Kutnohorsku došlo k měřitelným pozitivním odchylkám od vývoje srovnávací skupiny v klíčových oblastech. Tyto změny jsou přisuzovány Eduzměně a jsou v souladu s teoreticky ukotveným modelem změny (teorií změny, viz výše).

Pozitivní výsledky na Kutnohorsku způsobené intervencemi Eduzměny jsou patrné zejména v těchto oblastech:



Změna na úrovni vedení škol:



Vedení škol se orientují významně více na pedagogické lídrovství. Ředitelé se intenzivněji zabývají klimatem školy a podporou pedagogů a jejich práce je lépe vnímána učiteli než ve srovnávacích školách.

Posílení pedagogických sborů:



Učitelé prokazují větší stabilitu, angažovanost a ochotu inovovat. Zlepšila se jejich schopnost pracovat se slabšími žáky, prohloubily se jejich dovednosti facilitační a vůči makro-školům jsou viditelně odolnější než srovnávací školy.

Spokojení rodiče:



Rodiče vykazují mírně vyšší spokojenost se školami než rodiče v kontrolní skupině. Jejich vnímání podpory žáků a školního klimatu se zlepšovalo, i když rozdíl mezi skupinami nebyl statisticky významný. Z kvalitativních dat však vyplývá, že rodiče více oceňují otevřenou komunikaci škol, systematictější přístup k podpoře dětí a lepší spolupráci s pedagogy, což posiluje důvěru mezi školou a rodinami.

Strategická role zřizovatelů:



Zřizovatelé proměnili svou roli a stali se strategickými aktéry a spolutvůrci regionálního systému podpory. Zintenzivnila se spolupráce mezi školami a obcemi i jejich ochota společně investovat do služeb.

Budování systémové resilience:



Jedním z důležitých efektů bylo posílení systémové resilience. Region dokázal rychleji reagovat na krizi, efektivně šířit informace a opírat se o silnější síť mezi školami, zřizovateli a dalšími aktéry. Vznikla tak základní infrastruktura regionálního učení a sdílení.

Přetrvávající výzvu představuje dopad intervencí na děti/žáky. Jedná se o dopad na samotné jádro vize – **proměna vzdělávacích výsledků dětí a žáků a jejich subjektivní pocit spokojenosti.** Ačkoli byly zaznamenány dílčí úspěchy (zlepšení v oblasti šikany), souhrnně se dá říci, že **snaha proměnit i výsledky žáků je zatím ve stádiu pokusu** a změny na úrovni dětí a žáků zatím nejsou kvantitativně kauzálně zachytitelné.

Tento stav je však v kontextu komplexních systémů **očekávaný** a není selháním:

1.

Doba zrání:

Změna chování a výsledků dětí je nejpomalejší a vyžaduje nejdříve trvalou stabilizaci vyšších úrovní systému (školy, zřizovatelé).

2.

Prerekvizita:

Pozitivní a trvalé změny na úrovni vedení škol a pedagogického sboru jsou nezbytnou prerekvizitou pro to, aby se systémové efekty projevíly i na úrovni dětí/žáků.



Souhrnně lze říci, že Eduzměna na Kutnohorsku **postavila klíčové základy pro dlouhodobou, udržitelnou změnu.** Stabilizovala vedení, posílila profesní kulturu sborů, aktivovala zřizovatele, posílila důvěru rodičů a vybudovala mechanismy propojeného regionálního ekosystému. Tyto prvky představují nezbytné předpoklady pro to, aby se pozitivní efekty mohly postupně projevit i na úrovni žáků v dalších letech.



Bibliografie

BROGAN, Andy, Gabriel EICHSTELLER, Melissa HAWKINS, Hannah HESSELGREAVES, Bridget NURRE JENNIONS, Toby LOWE, Dawn PLIMMER, Vita TERRY a Guy WILLIAMS, 2021. *Human Learning Systems: Public Service for the Real World* [online]. ISBN 978-1-9161315-2-1.

CHEN, Huey T., 2014. *Practical Program Evaluation: Theory-Driven Evaluation and the Integrated Evaluation Perspective*. 2nd edition. Los Angeles: SAGE Publications. ISBN 978-1-4129-9230-5.

FISHBEIN, Martin a Icek AJZEN, 2011. *Predicting and Changing Behavior: The Reasoned Action Approach* [online]. New York: Psychology Press. ISBN 978-0-203-83802-0. Dostupné z: doi:10.4324/9780203838020

KURTZ, C F a D J SNOWDEN, 2003. The new dynamics of strategy: Sense-making in a complex and complicated world. IBM SYSTEMS JOURNAL. 42(3), 22.

ROGERS, Everett M., 2003. *Diffusion of Innovations, 5th Edition*. New York: Free Press, Simon and Schuster. ISBN 978-0-7432-5823-4.

SCHOLA EMPIRICA, 2025. *Vyhodnocení pilotního projektu Eduzměny na Kutnohorsku: Závěrečná zpráva ke kvantitativní části evaluace – DRAFT (RC1)*.

SIMONSEN, Sturle Hauge, Reinette (Oonsie) BIGGS, Maja SCHLÜTER, Michael SCHOON, Erin BOHENSKY, Georgina CUNDILL, Vasilis DAKOS, Tim DAW, Karen KOTSCHY, Anne LEITCH, Allyson QUINLAN, Garry PETERSON a Fredrik MOBERG, 2015. *Applying resilience thinking: Seven principles for building resilience in social-ecological systems* [online]. Stockholm: Stockholm Resilience Centre. Dostupné z: <https://www.gga.org.au/wp-content/uploads/2023/12/SRCApplyingResiliencefinal.pdf>

STROH, David Peter, 2015. *Systems Thinking for Social Change*. White River Junction: Chelsea Green Publishing. ISBN 978-1-60358-580-4.

WEISS, Carol H., 1998. *Evaluation: Methods for Studying Programs and Policies*. 2nd edition. Upper Saddle River: Prentice Hall. ISBN 978-0-13-309725-2.

YIN, Robert K., 2013. *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications. ISBN 978-1-4833-2224-7.



eduzměna
nadační fond

www.eduzmena.cz

