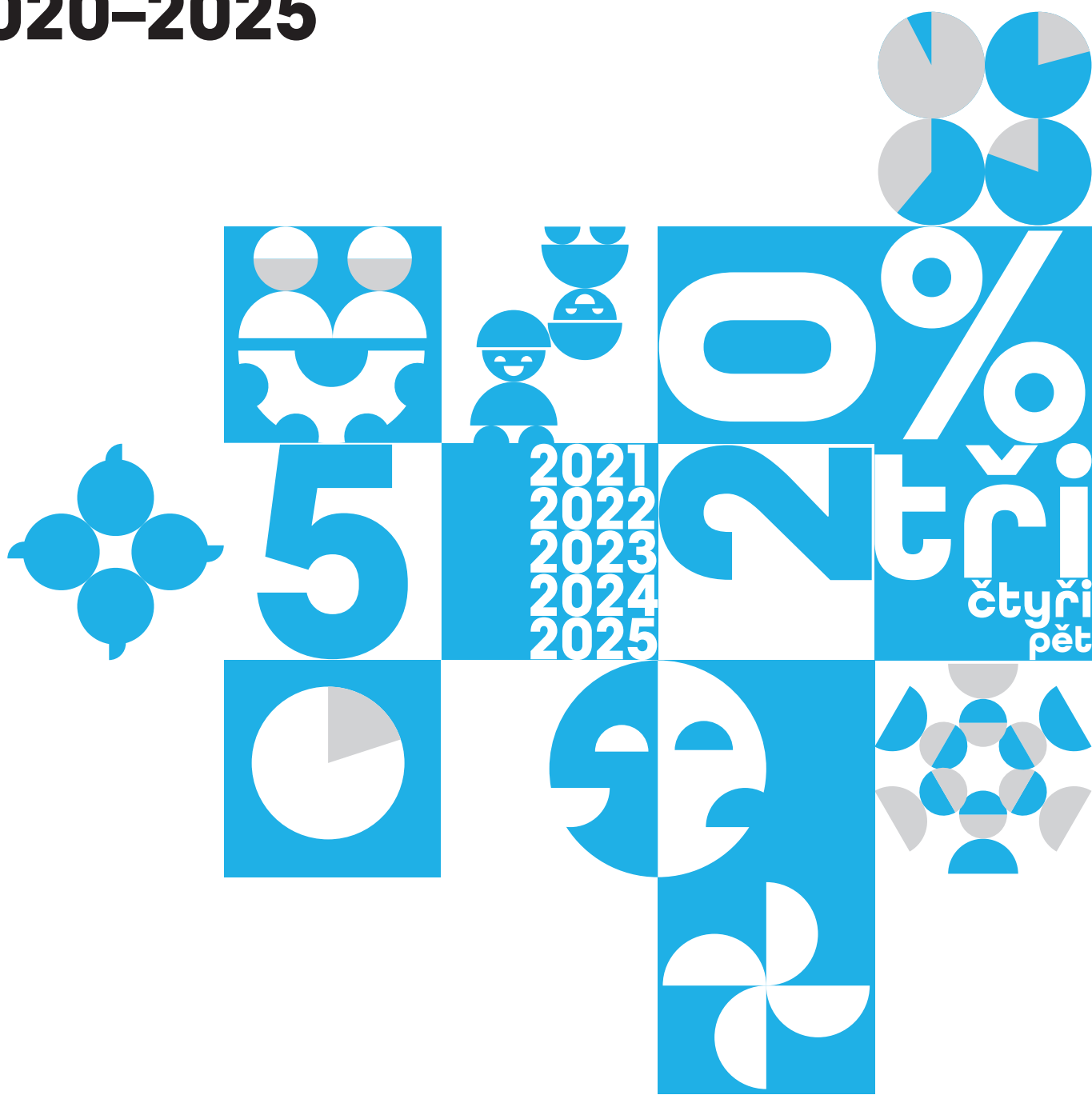


EDUZMĚNA: Závěrečná evaluační zpráva za období 2020–2025



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)

Obsah

Stručné shrnutí	9
1. Úvod	15
1.1 Cíle pilotního projektu	17
1.2 Spolupracující organizace	17
1.3 Průběh pilotního projektu	19
1.4 Cíle Eduzměny v odborně-pedagogické oblasti	20
1.5 Intervence, náklady a zdroje, realizační týmy	21
1.5.1 Náklady a zdroje	22
1.5.2 Realizační tým	23
2. Evaluační metodologie Eduzměny	25
2.1 Rámec a vývoj evaluačního přístupu	26
2.2 Základní design a teoretický rámec	26
2.3 Vývoj teorie změny	27
2.4 Kombinace metod: kvaziexperimentální a kvalitativní část	27
2.4.1 Kvaziexperimentální (kontrafaktuální) část	27
2.4.2 Kvalitativní, teorií vedená část	30
2.5 Shrnutí a limity	32
3. Systém vzdělávání na Kutnohorsku	34
3.1 Vzdělávání na Kutnohorsku jako komplexní systém	35
3.1.1 Komplexní systémy a jejich logika	35
3.1.2 Účel vzdělávacího systému na Kutnohorsku	36
3.1.3 Proč je vzdělávání na Kutnohorsku komplexní systém	36
3.1.4 Důsledky komplexnosti pro intervence a evaluaci	37
3.2 Klíčoví aktéři, jejich role a vzájemné vztahy	37
3.3 Regionální specifika Kutnohorska	40

3.3.1	Stručná charakteristika kutnohorského regionu	40
3.3.1.1	Společensko-kulturní faktory regionu	43
3.3.1.2	Výchozí situace regionu před vstupem Eduzměny	43
3.3.2	Velikost systému vzdělávání na Kutnohorsku	44
3.3.3	Hlavní zjištěné potřeby kutnohorských škol	46
3.4	Vnější faktory ovlivňující systém	47
3.4.1.	Co regionální charakteristiky znamenaly pro Eduzměnu	47
3.4.2	Externí vlivy a ekologický kontext regionu	47
3.5	Shrnutí	48
4.	Působení Eduzměny (action model)	50
4.1.	Implementující organizace	52
4.2.	Realizační tým	53
4.3.	Spolupracující organizace a partneři	54
4.4.	Ekologický kontext	55
4.5.	Cílové skupiny	56
4.5.1	Vedení škol (ředitelé a zástupci)	56
4.5.2	Učitelé a asistenti pedagoga	57
4.5.3	Zřizovatelé a obce	57
4.5.4	Rodiče	57
4.5.5	Další cílové skupiny	58
4.6.	Intervenční protokol	58
4.6.1	Vedení škol	58
4.6.2	Učitelé a asistenti pedagoga	59
4.6.3	Zřizovatelé a obce	60
4.6.4	Rodiče a komunita	60
4.6.5	Žáci a děti	61
4.6.6	Podpůrné a mezioborové služby	61
4.6.7	Nepedagogická podpora	62
4.7	Intenzita intervencí	62
5.	Teorie změny (change model)	68
5.1	Úroveň jednotlivců: Reasoned Action Approach (RAA, Teorie odůvodněného jednání)	69

5.2	Úroveň skupin a profesních komunit: Diffusion Theory	74
5.2.1	Propojení Diffusion Theory s RAA	76
5.3	Úroveň organizací a kultury školy	77
5.4	Úroveň regionálního ekosystému	78
5.5	Změna jako zpětnovazebný proces	79
5.6	Shrnutí	80
6.	Hlavní zjištění – doložená proměna regionálního vzdělávacího ekosystému	81
6.1.	Vedení a učitelé	82
6.1.1	Vedení základních a středních škol - od izolovaných manažerů k regionálním pedagogickým lídrům	82
6.1.1.1	Od manažera k lídrovi: role intenzivního vzdělávání a změna postojů	84
6.1.1.2	Vznik profesní komunity: Role spolupráce a formování nových norem	85
6.1.1.3	Individuální podpora vedení školy týmem regionálních průvodců	89
6.1.1.4	Uvolnění kapacity pro rozvoj a leadership: role nepedagogické podpory	93
6.1.1.5	Kvantitativní důkazy změny (ve světle kvalitativních dat)	95
6.1.1.6	Shrnutí: Doložená proměna vedení ZŠ/SŠ	98
6.1.2	Učitelé základních a středních škol: Růst profesní sebedůvěry, spolupráce a inovativnosti	100
6.1.2.1	Trajektorie profesního rozvoje: Od introspekce k lídrovství	101
6.1.2.2	Klíčové mechanismy podpory: podpora v praxi, bezpečné sdílení v profesní komunitě a další podpůrné služby	107
6.1.2.3	Akcelerátory a blokátory šíření změn a profesního rozvoje ve školách	115
6.1.2.4	Kvantitativní důkazy změny	118
6.1.2.5	Shrnutí: Doložená proměna učitelů ZŠ/SŠ	121
6.1.3	Vedení a učitelé mateřských škol - od péče o děti k hybatelům školství	123
6.1.3.1	Iniciační momenty: Inspirace dobrou praxí škol a téma podnětného prostředí	125
6.1.3.2	Od záměru k realizaci: Role individuální podpory a společného profesního vzdělávání	127

6.1.3.3	Kvantitativní důkazy změny	131
6.1.3.4	Shrnutí: Doložená proměna vedení a učitelů MŠ	132
6.2	Rodiče – cesta k partnerství a důvěře	137
6.2.1	Podpora komunikace a spolupráce s rodiči: Porozumění změnám a intenzivnější zapojení rodičů	138
6.2.2	Zvyšování rodičovských kompetencí: Prevence i erudice pro řešení problémů	139
6.2.3	Podpora Týmů duševního zdraví (TDZ): Lepší pochopení problému a větší kompetence k jeho řešení	141
6.2.4	Rom Romeha: Nabývání důvěry ve vzdělávací systém	142
6.2.5	Kvantitativní zjištění: Větší spokojenost se školou	143
6.2.6	Shrnutí: spolupráce, porozumění, důvěra	144
6.3	Děti a žáci – zvýšená participace, rozvoj kompetencí a pozitivní vztah ke škole	145
6.3.1	Děti v mateřských školách	146
6.3.1.1	Kvantitativní důkazy o posunech: růst prosociálního chování	147
6.3.1.2	Shrnutí: Doložená proměna dětí v MŠ	150
6.3.2	Žáci základních a středních škol	150
6.3.2.1	Řešíme společnou výzvu: Posílení samostatnosti, vnitřní motivace k učení, komunikace a vztahů ve třídě	150
6.3.2.2	Minigranty pro Kutnohorsko: Rozvoj spolupráce a žákovských kompetencí	152
6.3.2.3	Učení venku: Lepší soustředění na výuku, větší pohoda	155
6.3.2.4	Kvantitativní měření: wellbeing, postoje, gramotnosti	156
6.3.2.5	Shrnutí: Doložená proměna žáků ZŠ a SŠ	159
6.4	Zřizovatelé – od správce k partnerovi: nové pojetí role zřizovatele ve vzdělávání	161
6.4.1	Posun od řešení správních a provozních agend škol	161
6.4.2	Prohloubení porozumění vzdělávání a vlastní roli	162
6.4.3	Finanční závazek zřizovatelů jako důkaz a katalyzátor spolupráce	163
6.4.4	Kvantitativní analýza postojů zřizovatelů (2022–2025)	163
6.4.5	Shrnutí	165
6.5	Spolupráce napříč systémem – budování regionálních sítí a propojení aktérů jako motor změny	166
6.5.1	Spolupráce jako motor změny: Budování regionálních sítí	167
6.5.2	Role týmu regionálních průvodců jako katalyzátoru a propojovacího článku	169

6.6	Neplánované efekty – posílení resilience systému	169
6.6.1.	Posílení resilience vzdělávacího systému na Kutnohorsku	169
7.	Diskuse nad zjištěním: Revize teorie změny	174
7.1	Úvod: Od zjištění k učení	175
7.2	Revize modelu změny: Co jsme se naučili o mechanismech změny?	175
7.2.1	Úroveň jednotlivce (RAA): Jak se mění aktéři - potvrzení a prohloubení modelu	175
7.2.2	Úroveň skupiny (Diffusion Theory): Dynamika šíření inovací v praxi	178
7.2.3	Úroveň organizace (Kultura školy): Ředitel jako „strážce brány“ a katalyzátor	179
7.2.4	Úroveň regionu (Ekosystém): Budování resilience a dynamika systémové změny	180
7.3	Revize modelu akce: Principy efektivní implementace	181
7.3.1	Hierarchie a fázování podpory: Proč začít u vedení škol?	181
7.3.2	Principy účinné podpory: Co dělá intervence efektivními?	182
7.3.3	Systémové bariéry implementace: „imunitní reakce sborovny“ a riziko „degradace inovace“	184
7.3.4	Selhání v implementaci: Kdy a proč model akce nefungoval?	184
7.4	Závěrečná syntéza: Aktualizovaná teorie změny Eduzměny	186
7.5	Metodologická reflexe a alternativní vysvětlení	186
8.	Závěr	187
8.1	Shrnutí dosažených změn	188
8.1.1	Proměna aktérů systému	188
8.1.2	Vznik spolupracujícího regionálního ekosystému	189
8.2	Zjištění o mechanismech změny	189
8.3	Přetrvávající výzvy a jejich interpretace	190
8.4	Závěrečné shrnutí a zhodnocení	190
9.	Literatura	191
10.	Slovníček pojmů a seznam zkratk	197

10.1.	Základní pojmy modelu Eduzměna	198
10.2.	Slovníček pojmů (abecedně)	198
10.3.	Přehled zkratk (abecedně)	201
11.	Seznamy grafů, obrázků a tabulek	204
11.1.	Seznam grafů	205
11.2.	Seznam obrázků	205
11.3.	Seznam tabulek	205
12.	Přílohy	207
Příloha č. 1: Témata v odborně-pedagogické oblasti		208
Příloha č. 2: Kazuistika – inspirativní rotující návštěva s přestavbou uspořádání MŠ		211
Příloha č. 3: Karty dílčích intervencí Eduzměny		215

Stručné shrnutí

Pilotní projekt Eduzměny, realizovaný na Kutnohorsku v letech 2020–2025, si kladl za cíl systémovou proměnu regionálního vzdělávání. Tato ambice byla 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 vyžadovala koordinované intervence napříč celým vzdělávacím systémem a všemi jeho jednotlivými aktéry. Eduzměna tak působila na mnoho aktérů, od zřizovatelů škol, přes jejich vedení, učitele, rodiče, samotné děti a žáky i další pomáhající profese.

K červnu 2025 dosáhla Eduzměna na Kutnohorsku těchto změn:

Zřizovatelé ▶ Postupná proměna role zřizovatele

Bohatá kvalitativní data ukazují postupnou proměnu role zřizovatele – od reaktivního řešení akutních problémů (např. stav školních budov, odvolání ředitele) na proaktivní, strategické řízení vzdělávací politiky v obci/regionu. Nyní už nevnímají vzdělávání zjednodušeně pouze jako „provoz“ budov, ale jako klíčovou investici do budoucí prosperity regionu.

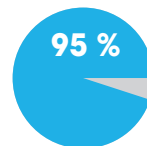
Celkem 14 z 21 zřizovatelů si uvědomilo prospěšnost přítomnosti Eduzměny a financují její institucionalizovanou podobu – Centrum podpory vzdělávání (CPV) Kutnohorsko, částkou 1 000 Kč na žáka ZŠ a 300 Kč na dítě v MŠ. Do škol těchto zřizovatelů chodí 95 % dětí v MŠ a žáků ZŠ v regionu.

Podíl zřizovatelů
uvědomujících si
prospěšnost
přítomnosti
Eduzměny
v regionu



67 % zřizovatelů
financuje CPV

pokrývá 95 % dětí
v regionu



Zdroj: Interní data NFE, 2025

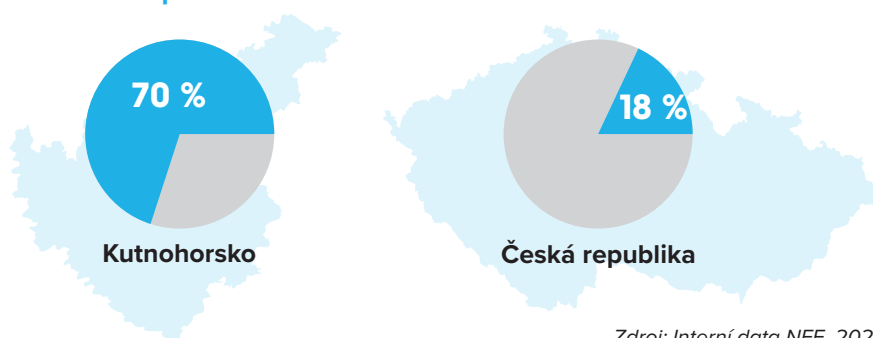
Vedení škol ■ Postupná proměna role vedení škol

Na začátku se ředitelé na všechno cítili sami a v ostatních školách viděli konkurenci.

Nyní se ředitelé/zástupci mnohem více vnímají jako pedagogičtí lídři, delegují a distribují leadership, vnímají odpovědnost nejen za svou školu, ale i **odpovědnost za vývoj vzdělávání v celém regionu**.

Díky tomu 70 % ředitelů v regionu aktivně tvoří spolupracující síť, sdílí praxi a zkušenosti. Český průměr je 18 %.

Poměr ředitelů, kteří tvoří spolupracující síť na Kutnohorsku, ve srovnání s poměrem ředitelů v ČR



Zdroj: Interní data NFE, 2025

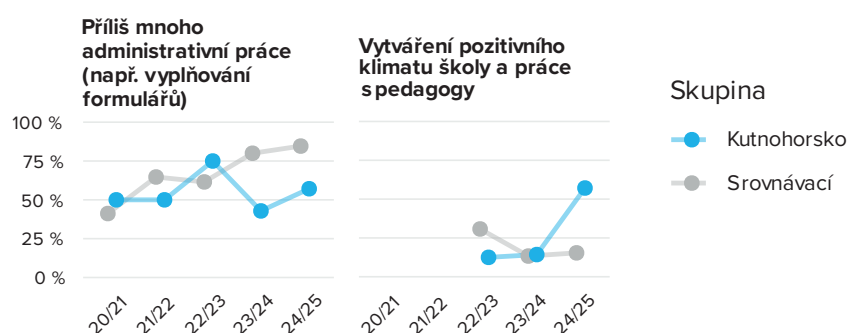
Ředitelé začali vnímat **wellbeing dětí i sboru** jako nutnou podmínku učení dítěte a vedou k tomu své učitele.

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

Na rozdíl od srovnávací skupiny se na Kutnohorsku vedení méně trápí administrativou a více vytvářením pozitivního klimatu školy.

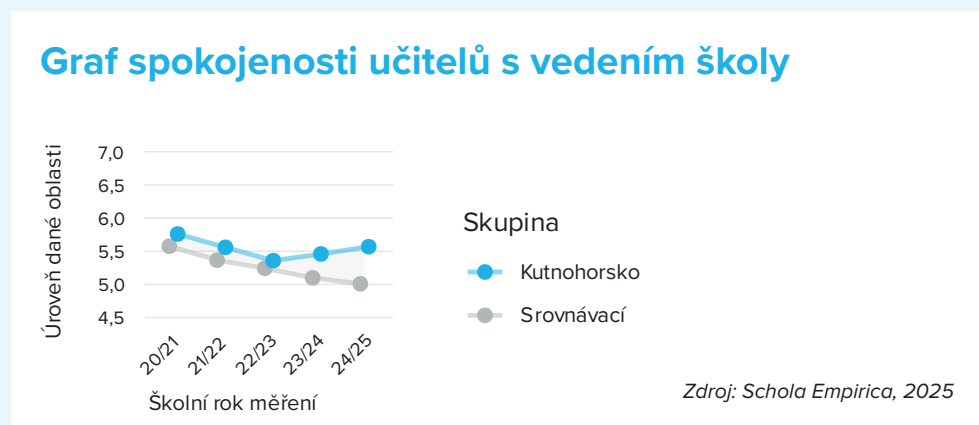
Graf dokumentující vnímané zdroje pracovního stresu

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

Spokojenost s vedením škol se na Kutnohorsku na rozdíl od srovnávací skupiny začala zvyšovat.



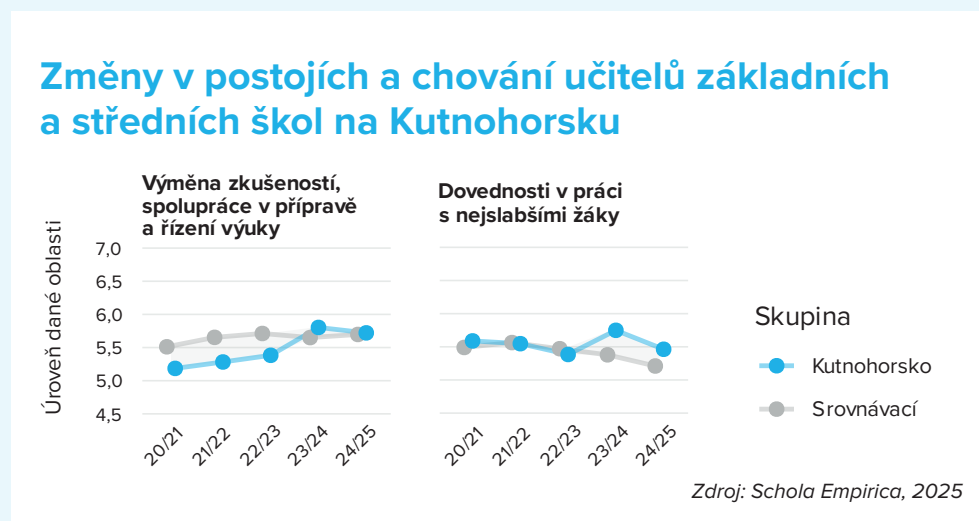
Učitelé

Eduzměna posílila profesní sebevědomí učitelů a jejich vnímanou kontrolu nad vlastní praxí.

Učitelé do programu často vstupovali s nízkou profesní jistotou a s pocitem, že iniciátory změny jsou především jiní aktéři – žáci, rodiče či systém. Postupně, zejména díky podpoře přímo ve výuce, mentoringu a bezpečnému učení v profesních komunitách, začali vnímat, že změna je do značné míry v jejich vlastní moci. Posílila se jejich profesní identita i ochota převzít odpovědnost za rozvoj výuky. Tento posun se projevil větší odvahou experimentovat, hlubší reflexí vlastní praxe a postupným přijímáním role pedagogických lídrů.

Bezpečné profesní komunity fungovaly jako inkubátor inovací a učení.

Setkávání učitelů v metodických centrech, učících se skupinách a dalších formátech vytvořilo prostředí, v němž bylo možné otevřeně sdílet nejistoty i neúspěchy a společně promýšlet změny. Tyto skupiny postupně utvářely nové subjektivní normy („u nás je normální sdílet, zkoušet a reflektovat“), které se ukázaly jako klíčový mechanismus změny. Díky nim se inovace nešířily pouze mezi jednotlivci, ale i napříč školami a regionem.



Vedení a učitelé MŠ

■ Klíčovým faktorem rozsahu dopadů byla role vedení školy.

Napříč daty se ukazuje, že rozdíly mezi školami nejsou primárně dány typem podpory učitelů, ale mírou a konzistencí podpory ze strany vedení. Ředitel nastavuje normy, kulturu i tempo změny. Tam, kde vedení aktivně podporovalo otevřenost a jasně komunikovalo vizi, se změny rozvíjely rychleji a udržitelněji; tam, kde vedení váhalo nebo zůstávalo uzavřené, se učitelé často vraceli k dřívějším vzorcům praxe. Vedení školy se tak ukazuje jako hlavní akcelerator, ale i potenciální brzda změny.

■ Pedagogický leadership v mateřských školách se aktivoval pouze při kombinaci dlouhodobé podpory a regionálního ukotvení.

Data z pilotáže ukazují, že aktivace pedagogického leadershipu u ředitelek mateřských škol nebyla výsledkem jednorázových intervencí ani samotného vzdělávání. Klíčová byla kombinace více prvků: inspirativních návštěv, společného vzdělávání, individuální podpory a zejména dlouhodobé práce regionálních průvodců. Tento soubor mechanismů vedl k posunu v profesní identitě ředitelek – od převážně provozního řízení k vědomému vedení pedagogické změny. Změna se prosazovala tehdy, když se současně posiloval vnímaný smysl změny, sociální norma i pocit vlastní kontroly nad jejím uskutečněním.

■ Proměna profesních postojů učitelek MŠ vycházela ze zkušenosti se změnou, nikoli z přenosu metod.

Kvalitativní data ukazují, že klíčovým mechanismem nebylo osvojování konkrétních metod, ale prožitek změny v každodenním provozu školy. Ten umožnil učitelkám reflektovat vlastní roli, vztah ke kontrole nad dětmi i význam vzdělávací složky předškolního vzdělávání. Tento proces vedl k posílení sebedůvěry a k přehodnocení profesních přesvědčení. Změna postojů a chování se prosazovala zejména tehdy, když byla inovace vnímána jako smysluplná, zvládnutelná a ověřená vlastní zkušeností.

■ Regionální profesní síť MŠ urychlila šíření změn a stabilizovala novou normu spolupráce.

Vznik regionálních profesních platforem přispěl k překonání izolace mateřských škol, posílil vzájemnou podporu a ukotvil normu sdílení a společného profesního učení. Zapojení MŠ do širších platforem pro vedení škol zvýšilo jejich profesní sebevědomí a urychlilo šíření inovativní praxe napříč regionem. Regionální síť zde fungovala jako akcelerator změny, který umožnil přechod od individuálních pokusů k dlouhodobě stabilizované praxi.

Rodiče

Rodiče velmi pozitivně hodnotí vznik a fungování týmů duševního zdraví (TDZ).

Rodiče jednoznačně oceňují dostupnost odborné pomoci, rychlou reakci a podporu celé rodiny. TDZ jsou vnímány jako důvěryhodná opora v náročných situacích, pomáhající nejen dětem, ale i rodičům lépe porozumět jejich potřebám a zprostředkovat citlivou komunikaci se školou. Klíčovým přínosem je posun v rodičovském náhledu na dítě – od vnímání problému k přijetí jeho individuality a potřeb.

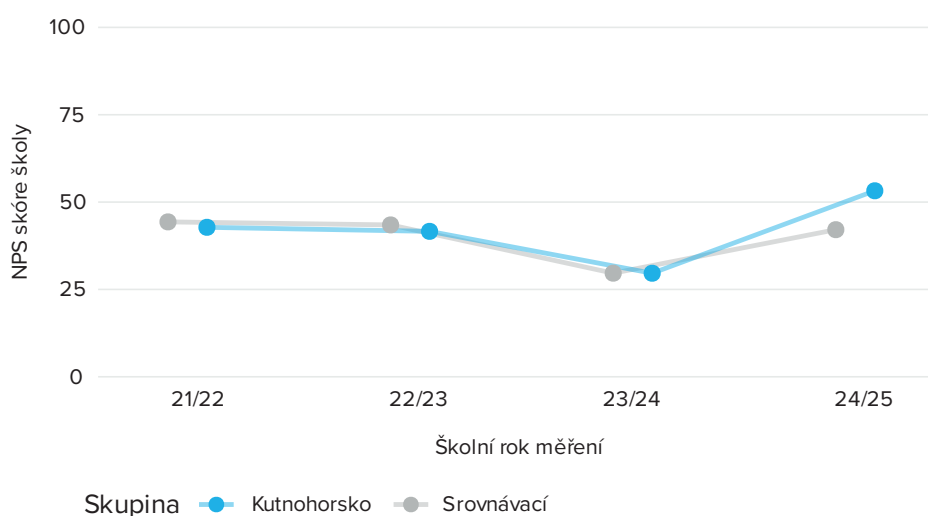
Prohloubení spolupráce.

Na základě absolvovaných seminářů, workshopů, rodičovských kavárén a komplexní péče týmů duševního zdraví zaznamenáváme prohlubování rodičovských kompetencí, včasné podchycení problémů a lepší porozumění jejich významu. Sledujeme zlepšení komunikace a zvýšení vzájemného porozumění mezi rodiči a učiteli.

Spokojenost rodičů se školami v posledním roce sledování vzrostla nad úroveň srovnávacího regionu.

V závěrečné vlně šetření dosáhlo Kutnohorsko vyšší hodnoty Net Promoter Score než srovnávací region. Ačkoli celkový rozdíl ve vývoji není statisticky významný, intervenční skupina vykázala výrazně příznivější posun, což naznačuje rostoucí důvěru rodičů ke školám v regionu.

Graf dokumentující rostoucí důvěru rodičů ke školkám v regionu



Zdroj: Schola Empirica, 2025

Děti a žáci

- **Intervence Eduzměny, které byly cíleny přímo na děti a žáky, jsou účastníky dlouhodobě hodnoceny velmi pozitivně.**

Z kvalitativních dat i zpětnovazebních dotazníků vyplývá, že zapojení žáci vnímají tyto aktivity jako smysluplné a uvádějí konkrétní přínosy – zejména rozvoj schopnosti vyjadřovat vlastní názor, spolupracovat s ostatními, řešit konfliktní situace a převzít odpovědnost za společnou práci. U participativních intervencí žáci popisují, že se naučili více se zapojovat do rozhodování a naslouchat druhým. Tyto posuny se projevují především na úrovni kompetencí a postojů přímo zapojených žáků, nikoli zatím plošně měřitelných výsledků.

- **Na úrovni celého Kutnohorska zatím kvantitativní data neukazují výrazné rozdíly ve vývoji postojů ke škole, wellbeingu či gramotností ve srovnání s kontrolními regiony.**

Tento výsledek je však očekávatelný vzhledem k povaze intervence. Eduzměna primárně cílila na změnu vedení škol, kultury a pedagogické praxe, přičemž dopady na úroveň dětí lze předpokládat s časovým odstupem, až se tyto změny stabilně promítnou do každodenní výuky.

Pozitivní výjimkou je oblast mateřských škol, kde data naznačují statisticky významně rychlejší rozvoj prosociálního chování dětí. Tento náález je v souladu s intenzivní prací s kulturou prostředí MŠ a potvrzuje, že tam, kde se změna pedagogické praxe dotýká každodenní zkušenosti dětí, mohou se dopady projevit dříve.

1.

Úvod



1. Úvod

Tato evaluační zpráva shrnuje hlavní zjištění výsledků evaluace pilotního projektu Nadačního fondu Eduzměna (NFE), který byl v letech 2020–2025 realizován na území Kutnohorska. Zpráva současně reflektuje zkušenosti z rozšiřování přístupů Eduzměny (EZ) do dalších regionů v letech 2024–2025, konkrétně na Českobudějovicku, Přešticku-Blovicku, Šumpersku-Zábřežsku a Turnovsku-Semilsku. Tyto zkušenosti slouží především jako doplňující kontext a zdroj srovnání, nikoli jako plnohodnotný evaluační rámec těchto regionů.



Jedním z hlavních účelů evaluace bylo porozumět tomu, **které intervence Eduzměny v regionálním kontextu přispívaly k dosahování stanovených cílů a za jakých podmínek**. Ambice projektu byly od počátku výrazně systémové: nešlo pouze o zlepšení výuky jednoho předmětu, posílení jednotlivých učitelů či změnu klimatu v jedné škole, ale o postupnou proměnu vzdělávacího ekosystému celého regionu – včetně podpory spolupráce aktérů, rozvoje leadershipu a hledání dlouhodobě udržitelného modelu fungování a financování. Tomuto pojetí odpovídal i způsob realizace projektu, který se v čase flexibilně přizpůsoboval potřebám jednotlivých škol, zřizovatelů a dalších aktérů v regionu. Stejně dynamicky se proto vyvíjel i evaluační přístup.

Zkušenost z průběhu evaluace ukázala, že **samotná kvantitativní dopadová evaluace není schopna dostatečně vysvětlit podstatné změny, k nimž v regionu docházelo**, zejména pokud jde o změny v kultuře škol, vztazích, způsobech spolupráce a profesním učení aktérů. Evaluace proto postupně posilovala kvalitativní složku, která umožnila zachytit významné posuny v chování, postojích a praxi a zároveň porozumět mechanismům, jež k těmto změnám vedly – včetně identifikace limitů, slepých míst a ne vždy úspěšných cest. Výsledná zpráva proto kombinuje kvantitativní zjištění s bohatým souborem kvalitativních dat a nabízí jejich interpretaci v širším systémovém rámci.

Struktura zprávy odpovídá tomuto záměru. V **první kapitole** je stručně představen vznik a vývoj pilotního projektu Eduzměna a jeho základní východiska. **Druhá kapitola** popisuje metodologii evaluačního výzkumu, včetně použitých metod, zdrojů dat a jejich limitů. **Třetí kapitola** přibližuje vzdělávací systém se zvláštním důrazem na specifika Kutnohorska, kde EZ působila nejdéle, a zároveň vysvětluje principy výběru dalších pilotních regionů. **Čtvrtá kapitola** se věnuje samotnému působení EZ v regionech a typologii realizovaných intervencí a jejich teorii změny. **Pátá kapitola** rozpracovává teorii změny a vysvětluje, jak a proč mohly jednotlivé intervence vést k pozorovaným výsledkům. **Šestá kapitola** shrnuje hlavní evaluační zjištění, zatímco **sedmá kapitola** reflektuje klíčová poučení z pilotní fáze projektu, včetně implikací pro další rozvoj obdobných iniciativ. **Osmá kapitola** tvoří závěr zprávy. Na samém konci dokumentu čtenář nalezne slovníček klíčových pojmů, seznam použitých zkratk a přehled odkazovaných zdrojů.

Jazyková poznámka:

V textu používáme z důvodu jazykové úspornosti generické mužské tvary některých výrazů (např. učitel, ředitel, žák, zřizovatel). Citace respondentů byly z důvodu zachování anonymity jednotně převedeny do ženského rodu (většina respondentů jsou ženy). Pojem děti používáme při odkazu na děti navštěvující mateřské školy, pojem žáci označuje děti a mladé lidi navštěvující základní a střední školy.

1.1 Cíle pilotního projektu

Nadační fond Eduzměna vznikl v roce 2018 s cílem usilovat o systémovou změnu vzdělávání v České republice. Smyslem pilotního projektu Eduzměny bylo vyvinout ověřený model regionální podpory vzdělávání, který zvýší kvalitu všech škol v území a současně bude finančně udržitelný tak, aby bylo možné jej šířit do dalších regionů a naplnit tak vizi Eduzměny,

**aby se všechny děti učily naplno,
s radostí a rovnými šancemi
a mohly chodit do školy,
která je připraví na život.**

Specifikem EZ je, že nevyvíjí jen soubor intervencí, které cílí na zlepšování kvality jednotlivých škol, nýbrž se soustředí i na vybudování regionální infrastruktury s udržitelným financováním pro dlouhodobou systematickou implementaci těchto intervencí ve všech školách. Eduzměna tak reaguje na fakt, že české školství je výrazně decentralizované¹, což nahrává zvětšování rozdílů v kvalitě škol. V českém prostředí přitom převládají projekty zaměřené na podporu jednotlivých škol, což může tyto rozdíly ještě více prohlubovat. Nejlepší vzdělávací systémy ve světě jsou přitom založené na spolupráci a vzájemném učení. Tyto aspekty EZ v regionech podporuje, aby tou nejlepší školou pro každé dítě mohla být ta nejbližší.

1.2 Spolupracující organizace

U zrodu Nadačního fondu Eduzměna stály čtyři velké nadace (Abakus – nadační fond zakladatelů Avastu, Nadace České spořitelny, Nadace Karla Janečka a Nadace OSF), které spojily síly, zkušenosti a finance, a umožnily tak přijít s plánem, jak postupně proměnit české školství. Model regionální podpory vzdělávání měl být vyvinut a ověřen nejprve v jednom regionu. Pro jeho výběr byl navržen postup založený na kombinaci kvantitativních a kvalitativních kritérií. Cílem bylo vytipovat obec s rozšířenou působností (ORP), která reprezentuje běžnou situaci v České republice (ČR), neboť tam se nejspíše podaří najít taková řešení, která by následně bylo možné s úpravami replikovat do dalších regionů ČR.

**a.ba
ku.s**

NADACE 
České spořitelny

 **Nadace
Lilie & Karla
Janečkových**

 **Nadace OSF**

¹ Se zánikem okresních školských úřadů byla přenesena odpovědnost za školy na obce a kraje, což vytvořilo mezi státem a školami velkou mezeru.

1. Úvod

Po vybrání ORP Kutná Hora Eduzměna v roce 2020 navázala na dosavadní práci Místního akčního plánu rozvoje vzdělávání (MAP) Kutnohorsko realizovaného místní akční skupinou (MAS) Lípa pro venkov, z.s. a následnou práci v regionu založila také na spolupráci se svými odbornými partnery. Tyto organizace pak společně hledaly cesty, jak školy v regionu nejlépe podpořit. Ve středu veškerého úsilí po celou dobu stály děti docházející do mateřských škol a žáci navštěvující základní a střední školy. Od počátku však Eduzměna plánovala pracovat s vedením škol, pedagogy, zřizovateli a rodiči, neboť všichni tito aktéři vzdělávání výrazným způsobem ovlivňují. Od takto definovaných tzv. cílových skupin se odvíjel výběr odborných partnerů tak, aby zde byly zastoupeny kvalitní osvědčené organizace zaměřující se na podporu právě těchto skupin. Konkrétně bylo do pilotního projektu zapojeno těchto osm organizací:

E D U i n

- **EDUin** pro podporu zřizovatelů škol v jejich komplexní a nesnadné roli,



- **Elixír do škol** pro podporu učitelů ve fyzice a digitálních technologiích,



- **JOB – Spolek pro inovace** pro podporu vedení škol a učitelů v oblasti leadershipu,



- **Society for All (SOFA, původně ČOSIV)** pro budování takového prostředí ve školách, které pomáhá naplňovat potenciál všech žáků,



- **Společnost pro kreativitu ve vzdělávání (SPKV education)** pro programy podporující kreativitu ve výuce a participaci žáků,



- **Step by Step** pro podporu učitelů v budování podnětného prostředí ve školách,



- **Unie rodičů** pro podporu informovanosti a zapojení rodičů do diskuse o vzdělávání,



- **Schola Empirica** pro evaluaci zaměřenou na vliv činnosti Eduzměny na žáky.

Od roku 2024 došlo k rozšíření vybraných intervencí do dalších regionů (Českobudějovicko, Přešticko-Blovicko, Šumpersko-Zábřežsko, Turnovsko-Semilsko), kde Eduzměna navázala spolupráci s místními akčními skupinami, zřizovateli a školami.

1.3 Průběh pilotního projektu

Vstup do regionu Kutnohorsko Eduzměna zahájila v roce 2020 zjišťováním potřeb jednotlivých cílových skupin ve školách. Proběhlo tedy tzv. mapování vedení škol, učitelů, rodičů a žáků formou individuálních rozhovorů a skupinových workshopů, a také formou dotazníků. V každé škole takto působili dva pracovníci EZ, kteří provedli jednotlivé aktéry procesem mapování, výsledky následně zpracovali do přehledného dokumentu, tzv. edukarty školy a seznámili s nimi vedení škol. S každou školou pak začal spolupracovat její regionální průvodce (většinou jeden člen dvojice, která školu mapovala), který pomáhal vedení školy na základě výsledků z mapování potřeb vytvořit strategický rozvojový plán školy tak, aby se postupně dařilo naplňovat potřeby jednotlivých cílových skupin identifikované při mapování a současně zvyšovat kvalitu školy na základě toho, jak pojem kvalitní škola definovalo společenství EZ (o tomto podrobněji níže).

Regionální průvodci tak v jednotlivých školách působili jako konzultanti, kouči, mentoři či lektori pro vedení škol i učitele a současně se scházeli ve svém regionálním týmu, aby sdíleli potřeby škol a hledali efektivní cesty, jak podpořit rozvoj regionu jako celku. Vedle nich zde působili také tzv. koordinátoři cílových skupin, kteří rozvíjeli spolupráci s vedením škol, učiteli, zřizovateli, rodiči i samotnými žáky. Smyslem bylo hledat průsečíky potřeb všech škol a všech aktérů, na tyto potřeby společně reagovat a vytvářet sítě umožňující spolupráci mezi školami navzájem i mezi školami a zřizovateli.

Završením pilotního projektu byl vznik regionálního Centra podpory vzdělávání (CPV) Kutnohorsko, které bude nadále realizovat zde vyvinutý a ověřený model podpory vzdělávání. Celý pilotní projekt by postrádal svůj smysl, pokud by jeho výsledkem nebylo také nalezení způsobu, jak tyto aktivity udržitelně financovat. Proto byla v pilotním projektu soustředěna pozornost právě i na postup při zakládání CPV jakožto nositele regionálního modelu podpory vzdělávání Eduzměny, jež je financováno samotnými školami, zřizovateli a soukromými dárci. Zajištění takového financování je výzvou zejména s ohledem na to, že v ČR je zvykem realizovat projekty zaměřující se na rozvoj jednotlivých škol, což v důsledku zvyšuje konkurenci a rozdíly mezi školami. Na Kutnohorsku se však podařilo najít ochotu zřizovatelů, škol i soukromých dárců financovat rozvoj regionu jako celku bez ohledu na to, kterou školu má kdo blíž, či za kterou nese odpovědnost.

V rámci pilotního projektu proběhlo také ověřování možností šíření modelu Eduzměny, aby EZ zjistila, za jakých podmínek lze model aplikovat v jiných podmínkách. Ve školním roce 2024/25 proto některé prvky tohoto modelu (konkrétně práce regionálních průvodců a programy na rozvoj participace žáků) EZ realizovala v dalších čtyřech regionech (na Českobudějovicku, Přešticku-Blovicku, Šumpersku-Zábřežsku a Turnovsku-Semilsku) s cílem vytvořit podmínky pro založení dalších regionálních CPV. V závěrečné fázi pilotáže byla spolupráce v dalších regionech na různé úrovni, přičemž po roce a půl spolupráce vzniklo CPV v regionu Šumpersko-Zábřežsko.

1.4 Cíle Eduzměny v odborně-pedagogické oblasti

Eduzměna reagovala na potřeby, které vyslovili aktéři jednotlivých škol při mapování školských zařízení, a pomáhala je školám naplnit. Současně však také měla jasnou představu o tom, jak vypadá škola a region, kde je poskytováno kvalitní vzdělávání, a tímto směrem všechny klíčové aktéry vedla. Definování školy a regionu efektivně podporujícího kvalitní vzdělávání vycházelo z teorie změny, která staví na tom, že kvalitní výuka probíhá ve školách, jež fungují jako učící se organizace a disponují kulturou zaměřenou na spolupráci mezi učiteli a úspěch každého žáka. Na základě diskusí s odbornými partnery, regionálními průvodci s žitou zkušeností škol i na základě studia klíčových dokumentů České školní inspekce (ČŠI) a empirických studií o školách jako učících se organizacích Eduzměna postupně definovala témata, na která se ve své práci se školami a regionem soustředila (podrobně viz příloha č. 1):



VICE:

Sdílená a žitá vize zaměřená na kvalitu výuky a úspěch všech žáků



LEADERSHIP:

Vysoká kvalita pedagogického leadershipu



SPOLUPRÁCE:

Spolupráce uvnitř i vně školy



PEDAGOGICKÝ SBOR:

Kvalifikace, spokojenost a otevřenost dalšímu rozvoji



VÝUKA:

Ambiciózní dosažitelné vzdělávací cíle a metody podporující individualizaci



PRÁCE S ŽÁKY:

Bezpečné prostředí, podpora sebedůvěry žáků, prorůstové myšlení



REFLEXE A HODNOCENÍ:

Systematické sledování pokroku a formativní hodnocení

Tato témata ukazují, že se Eduzměna nesoustředí na podporu učitelů v rozvoji výuky jednoho předmětu, nýbrž cílí na rozvoj všech aspektů, které kvalitní vzdělávání umožňují. To zahrnuje aktivity od zajištění leadershipu podporujícího strategické přemýšlení o škole a všestranný rozvoj vedení i učitelů, přes zajištění bezpečného a podnětného prostředí, až po všudypřítomnou reflexi či spolupráci škol s dalšími aktéry a subjekty. Proměna školy je totiž otázkou vysoce komplexní. Aby se podařilo proměnit výuku, musí učitelé důvěřovat nejen tomu, že jim nová metoda pomůže naplnit cíle, které si stanovili, ale také

tomu, že ji budou vnímat pozitivně i další aktéři (kolegové, rodiče, vedení) a že k tomu dostanou patřičnou podporu, aby věděli, jak takovou výuku připravit. Pokud tedy školy chceme podpořit, nelze se soustředit jen na výuku, nýbrž i na podmínky, ve kterých učitelé pracují.

Takto široce stanovená témata implikují i široce rozkročenou evaluaci. Ta se tak soustředila na ověřování přínosů jednotlivých intervencí pro jednotlivé aktéry systému a jejich provázanost v rámci regionu, ale i na ověřování postupů vedoucích k tvorbě dlouhodobě udržitelného systému financovaného z regionálních zdrojů a garantovaného vznikajícími Centry podpory vzdělávání (CPV).

1.5 Intervence, náklady a zdroje, realizační týmy

Eduzměna za dobu pilotáže realizovala na Kutnohorsku 1250 setkání s různými programy zaměřenými na práci s jednotlivými cílovými skupinami. Šlo např. o facilitovaná setkání a sdílení, interaktivní semináře a workshopy s odbornými lektory, podpora vzniku a fungování učicích se skupin, moderované reflexivní návštěvy v inspirativních školách v rámci regionu i mimo něj, ale i víceleté intenzivní vzdělávací programy. Vedle toho proběhl nespočet individuálních konzultací, mentoringů, supervizí, koučovacích setkání, ale například i videotréninků, či právních konzultací apod., kdy vedení školy i učitelé spolupracovali se svým regionálním průvodcem a nebo, na základě jejich zakázky, i s různě specializovanými externisty.

Podstatným rysem všech dílčích intervencí je, že neprobíhaly izolovaně, nýbrž koordinovaně za účelem proměnit nejen výuku ve třídách angažovaných jednotlivců, nýbrž kulturu celé školy a celého regionu tak, aby byla podpořena spolupráce uvnitř škol i napříč regionem a schopnost fungovat jako učící se školy a učící se region. Dílčí intervence Eduzměny proto vycházely ze čtyř základních principů.

Prvním byl **princip regionality**, kdy všechny školy dostávaly současně individuální podporu na míru svým potřebám, ale zároveň bylo podpořeno jejich propojování do vzájemných vztahů s dalšími školami, což umožnilo práci na společných tématech a synergickou podporu škol v celém území.

Druhým principem bylo **zapojení všech aktérů**: zkušenost Eduzměny ukázala, že pokud se začne měnit jen škola bez zapojení zbytku komunity (rodiče, zřizovatel, další organizace), změna se v nějakém momentě zastaví, případně může dojít k regresi. Proto EZ průběžně posilovala kompetence a porozumění všech aktérů, čímž předcházela vzniku nepochopení změnám, které byly zaváděny.

Třetí princip Eduzměna označila jako **posilování místního potenciálu** a spočívá v tom, že základem rozvoje vzdělávání v regionu jsou zkušenosti, schopnosti i motivace místních aktérů. Každý region má silné stránky a know-how, na kterém je možné stavět a vedení školy, učitelé, rodiče i zřizovatelé jsou nejefektivnějšími tvůrci změn ve svém prostředí.

Čtvrtým principem je tzv. **adaptabilita** a vychází z myšlenky, že systém podpory vzdělávání se dynamicky přizpůsobuje potřebám aktérů a zůstává tak účinný i v různě se měnících podmínkách. Region si díky tomu buduje schopnost flexibilně upravovat postupy na základě systematického vyhodnocování podpory v čase a i podle aktuálně vznikajících výzev. V kapitole 4 jsou podrobněji popsány nejvýznamnější dílčí změny, jejich průběh i zaměření.

1.5.1 Náklady a zdroje

Celkové náklady pilotního projektu byly 201,5 mil. Kč. V tabulce jsou vyčísleny náklady v počáteční a pokročilé fázi projektu. Náklady rozdělujeme do 4 kategorií:

- vlastní náklady realizace projektu na Kutnohorsku,
- náklady na realizaci projektu² ve čtyřech dalších pilotních regionech, ve čtyřech zkušebních regionech³ a na Plzeňsku,
- náklady na spolupráci při realizaci projektu ve všech regionech ze strany odborných partnerů,
- náklady na řízení, podporu a realizaci projektu ze strany Nadačního fondu Eduzměna (NFE) a zajištění replikovatelnosti intervence.

Tabulka č. 1:

Celkové náklady projektu v milionech v letech 2019–2025 (za školní roky)

Položka	Mil. Kč
Realizace projektu na Kutnohorsku ⁴	76,9
Realizace projektu v dalších regionech ⁵	7,6
Spolupráce při realizaci projektu ze strany odborných partnerů ⁶	39,6
Podpora a realizace pilotáže ze strany NFE ⁷	59,3
Řízení a chod NFE ⁸	18,1
Celkem	201,5

Zdroj: Interní data NFE, 2025

² Částka je zde uvedena za realizaci celého projektu, intervence jsou vyhodnocovány jen za období od počátku projektu do června 2025, regionální průvodci však pracovali ve školách i nadále a v některých případech jsou do zprávy zahrnuty informace z jejich deníků z podzimu 2025.

³ V letech 2020–2022 realizace ve 4 zkušebních regionech (Hlučínsko, Podralsko, Přešticko-Blovicko, Semily). V roce 2024/25 realizace ve 4 pilotních regionech (Českobudějovicko, Přešticko-Blovicko, Šumpersko-Zábřežsko, Turnovsko-Semilsko).

⁴ Regionální průvodci škol, Tímy duševního zdraví (od 1. 1. 2024), koordinátoři cílových skupin, pedagogická i nepedagogická podpora škol, mezioborová spolupráce, vedení kutnohorského týmu, externí lektori, konzultanti, mentori apod., tedy všichni, kteří realizovali aktivity zacílené přímo na podporu cílových skupin - vedení škol, učitelů, žáků, rodičů a zřizovatelů. Vedle toho zajištění technického vybavení škol, podpora a vzdělávání realizačního týmu, provozní náklady, lokální public relations a komunikace, supervizoři, přímá finanční podpora škol, sdílení zkušeností s partnery, podpora škol v souvislosti s ukrajinskou krizí a budování podpůrné sítě pro integraci a podporu Ukrajinců.

⁵ V regionech zahrnuje práci většiny regionálních průvodců škol, regionálních koordinátorů Eduzměny, supervizorů a odborných konzultantek. Dále výcvik a vzdělávání regionálních realizačních týmů a granty na podporu činnosti regionálních partnerů.

⁶ Přímá podpora cílových skupin ve všech regionech, spolupráce na realizaci pilotního projektu.

⁷ Vývoj modelu podpory vzdělávání, koordinace a realizace projektu ze strany NFE, zajištění replikovatelnosti intervence, podpora realizačních týmů ve všech regionech, evaluace, fundraising, komunikace a public relations, koordinace pomoci v souvislosti s ukrajinskou krizí

⁸ Řízení organizace, provozní náklady.

Z přehledu je patrný nárůst rozsahu intervence v čase způsobený větším zapojením cílových skupin i větším množstvím poskytovaných dílčích intervencí.

Největší část prostředků na realizaci projektu poskytli výše zmínění zakladatelé, k nimž se postupně přidali i další soukromí dárci. Část prostředků pocházela z Evropských fondů prostřednictvím grantů, zejména Místního akčního plánu vzdělávání (MAP) Kutnohorsko, se kterým Eduzměna od začátku intenzivně spolupracovala, a také Operační program Zaměstnanost plus (OPZ+)⁹. Významným úspěchem je, že se v průběhu projektu do financování dílčích intervencí zapojili samotní zřizovatelé z regionu. Na financování služeb se podílely i školy. Vedle toho docházelo k synergii s dalšími organizacemi, jež nepřispívaly do samotného rozpočtu projektu, avšak financovaly aktivity, na nichž se NFE od počátku podílel¹⁰. Synergicky byly také některé aktivity v dalších čtyřech pilotních regionech financovány ze zdrojů MAP těchto pilotních regionů. Tabulka č. 2 níže uvádí podíl prostředků pocházejících z jednotlivých zdrojů v počáteční a pokročilé fázi projektu. Jsou v ní zahrnuty zdroje, které byly přímou součástí rozpočtu NFE a příspěvek MAP Kutnohorsko.

Tabulka č. 2:

Zdroje financí na realizaci projektu v milionech ve školních letech 2019/20–2024/25

	2019/20–2021/22	2022/23–2024/25	Celkem
Zakladatelé a soukromí dárci	97,0	95,3	192,3
Evropské fondy (OPZ+)	–	1,9	1,9
Zřizovatelé škol na Kutnohorsku	–	6,5	6,5
Školy na Kutnohorsku	–	0,8	0,8
Celkem zdroje NFE	97,0	104,5	201,5
MAP Kutnohorsko ¹¹	8,1	7,9	16,0

Zdroj: Interní data NFE, 2025

⁹ Na financování některých dílčích aktivit se pak různou měrou podílely i MAP v dalších pilotních regionech, tyto prostředky však netvořily náklady Eduzměny, a proto nejsou v předkládaném přehledu uvedeny.

¹⁰ Nejvýznamnějším příkladem je vznik tzv. Týmů duševního zdraví (TDZ), které byly financovány ze zdrojů Norských fondů. NFE se ve spolupráci s odborným partnerem Society for All (SOFA) a Základní školou (ZŠ) Zruč nad Sázavou podílel na sepsání grantové žádosti projektu, který následně tato ZŠ realizovala. Po ukončení financování z Norských fondů, tedy od 1. 1. 2024, začaly být TDZ financovány z rozpočtu NFE. Potřeba takové služby byla identifikována při mapování kutnohorských škol. Ministerstvo zdravotnictví ČR připravovalo v té době grantovou výzvu v rámci Norských fondů, kde byla možnost službu zrealizovat.

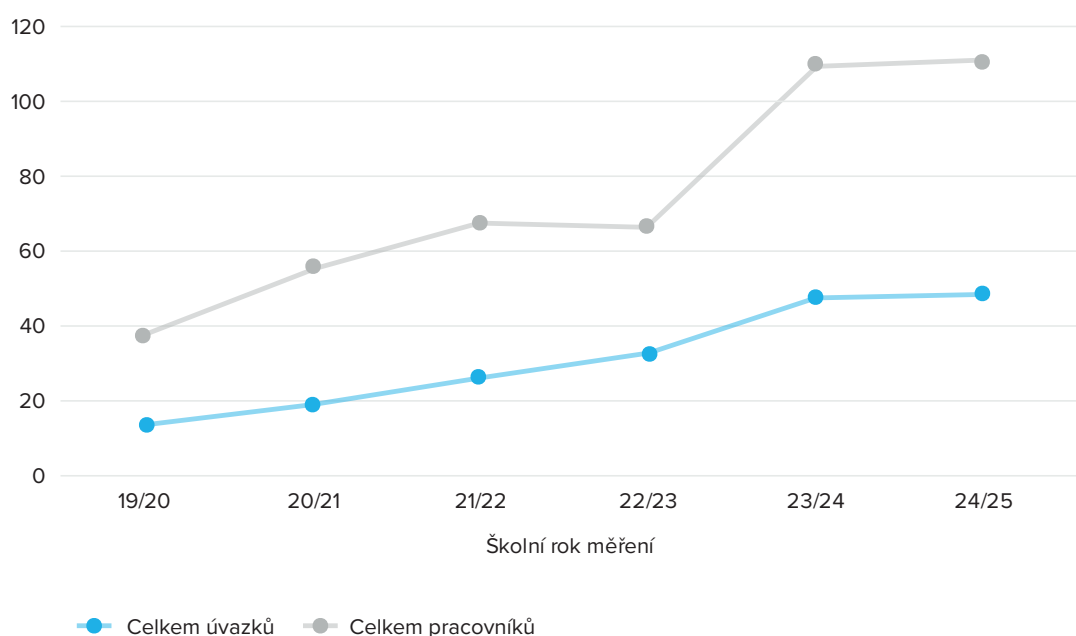
¹¹ Finance na projekt z MAP Kutnohorsko nebyly součástí rozpočtu NFE.

1.5.2 Realizační tým

Na realizaci projektu a podpoře cílových skupin pracovalo mnoho týmů nejen z Nadačního fondu Eduzměna, z řad odborných partnerů, či místních akčních skupin, ale také další externí spolupracovníci. V grafu č. 1 níže uvádíme, jak se vyvíjel počet klíčových pracovníků a celková velikost jejich úvazků v jednotlivých školních letech.

Graf č. 1:

Vývoj počtu pracovníků a velikosti úvazků ve školních letech (bez odborných partnerů) 2019/20–2024/25¹²



Zdroj: Interní data NFE, 2025

Tato kapitola představila základní východiska projektu Eduzměna, jeho vizi, cíle, hodnoty a postupně se vyvíjející podobu intervencí realizovaných v pilotních regionech. Ukázala Eduzměnu jako komplexní, dlouhodobou a adaptivní iniciativu, která se nesoustředí na izolované změny, ale usiluje o proměnu širšího vzdělávacího systému v regionálním kontextu. Právě tato komplexnost, variabilita intervencí a jejich silné ukotvení v místních potřebách aktérů zároveň kladly zvýšené nároky na způsob, jakým bylo možné projekt smysluplně evaluovat.

V následující kapitole se proto zaměřujeme na metodologii evaluačního výzkumu. Vysvětlujeme, jaký evaluační přístup byl zvolen, z kterých důvodů se v průběhu času proměňoval a které metody a zdroje dat byly využity k zachycení výsledků i procesů změny v takto komplexním systému.

¹² V grafu jsou zahrnuti i pracovníci a úvazky MAP Kutnohorsko, a současně nejsou zahrnuti pracovníci a úvazky odborných partnerů.

2.

Evaluační metodologie Eduzměny



2.1 Rámec a vývoj evaluačního přístupu

Eduzměna byla od počátku koncipována nejen jako rozsáhlá a mnohvrstevnatá intervence, ale i jako **učící se projekt**, který bude sám sebe průběžně reflektovat a bude mít i robustní evaluaci. Pohled na evaluaci se proto v průběhu času **přirozeně vyvíjel** – od důrazu na ověřování dopadů směrem k hlubšímu porozumění mechanismům změny a podmínkám, v nichž tyto mechanismy dobře fungují.

Při plánování intervence (a současně evaluace) se dostala do popředí potřeba **prokázat účinnost programu vůči donorům a odborné veřejnosti**, a to zejména prostřednictvím kvaziexperimentální dopadové analýzy. Odborná literatura toto označuje za **účel merit-assessment** (vycházíme z typologie evaluačních účelů, jak ji uvádí H. T. Chen (Chen, 2014)). V raných fázích projektu, ovlivněných externími šoky (covid-19, Ukrajina) však musela evaluace nejprve pomáhat řešit konkrétní problémy při rozjezdu intervence v nečekaných podmínkách a přispívala ke stabilizaci procesů a poskytovala zpětnou vazbu týmu. Evaluace tedy plnila i výrazně **pragmatický účel** (Chen, 2014). Tato dvojí orientace vytvářela přirozené, avšak metodologicky i organizačně náročné **napětí mezi odpovědností („accountability“) a učením („learning“) v rámci jedné evaluace**. Evaluační literatura upozorňuje, že různé účely evaluace se **neslaďují snadno** – evaluace, která má být současně podkladem pro rozhodování donorů a nástrojem organizačního učení, stojí před dilematem mezi potřebou standardizace a potřebou adaptivity (Patton, 2011; Chen, 2014). Toto napětí bylo pro Eduzměnu charakteristické a stalo se jedním z určujících rysů její evaluační kultury.

Organizačně byla evaluace původně outsourcována na **Scholu Empiricu**, nicméně postupem času se Schola Empirica věnovala pouze kvantitativní, kvaziexperimentální část výzkumu, zatímco **kvalitativní části** a práce s teorií změny přebraly dva samostatné týmy – **kvalitativní externí tým** a **interní tým Eduzměny**, čímž se posílila její **učící a reflexivní funkce evaluačních snah**.

2.2 Základní design a teoretický rámec

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. Doplnkově jsou využity poznatky z dalších čtyř regionů pilotu Eduzměna 2.0 (EZ 2.0).

2.3 Vývoj teorie změny

Samotná **teorie změny**, tedy vysvětlení, jak by Eduzměna měla na systém vzdělávání na Kutnohorsku kauzálně působit, se – podobně jako intervence i evaluace – v čase vyvíjela. Po většinu trvání projektu existovala pouze **v narativní podobě**, opírající se o teoretická východiska Michaela Fullana (Fullan, 2001; 2006; 2007a), koncept kultury školy a učící se organizace.

Teprve v rámci příprav závěrečné dopadové evaluační zprávy došlo k její **detailní rekonstrukci** a **zexplicitnění mechanismů změny** (zejména s využitím Reasoned Action Approach (Fishbein a Ajzen, 2011) a Diffusion Theory (Rogers, 2003b)) v duchu **realistické evaluace** (Pawson a Tilley 1997). Tyto mechanismy byly následně testovány pomocí **metodologické triangulace**, která propojila kvantitativní a kvalitativní data.

2.4 Kombinace metod: kvaziexperimentální a kvalitativní část

2.4.1 Kvaziexperimentální (kontrafaktuální) část

Tuto část evaluace realizoval výzkumný tým Schola Empirica s cílem zachytit měřitelné změny v postojích, dovednostech a prožívání aktérů vzdělávacího systému v regionu Kutnohorsko a porovnat je s výsledky ve srovnatelném regionu. V příloze je k dispozici samostatná evaluační zpráva Scholy Empiricy (Schola Empirica, 2025).

Design odpovídal principům kvaziexperimentu s kontrafaktuálním uspořádáním (Khandker et al., 2010), v němž byla intervenční skupina škol z Kutnohorska porovnávána se srovnávací skupinou.

Původní ambicí bylo pro srovnávací skupinu nalézt školy působící v regionech s obdobnými vzdělávacími a socioekonomickými charakteristikami jaké má Kutnohorsko. Navzdory původnímu záměru se **nepodařilo získat celé obce s rozšířenou působností** (ORP) pro spolupráci. Zapojily se pouze **jednotky škol** z odpovídajících regionů (např. ze Slaného, Mělníka či Říčana). Proto byla následně rozšířena rekruťace i mimo původní výběr. Jako **hlavní srovnávací region** byla nakonec zvolena **ORP Krnov**, která splňovala klíčové podmínky „průměrnosti“ výsledků ČŠI v období před začátkem Eduzměny, ale v některých aspektech se lišila. Krnovské školy pak byly doplněny dalšími školami napříč Českou republikou. Účast škol nebyla honorována, zaručovala však **individuální analytické reporty** pro zúčastněné školy. Ve výsledku bylo ve srovnávací skupině zastoupeno 67 škol (26 MŠ, 34 ZŠ a 7 SŠ), 48 % z Krnovska, 9 % z Mělnicka, 4,5 % z Prahy 11 a Říčana a dalších 18 obcí zastoupených jednou nebo dvěma školami. Přehled zapojených škol dokumentuje tabulka č. 3.

Tabulka č. 3:

Zapojení škol z ORP Kutná Hora a ze srovnávací skupiny do intervence a měření

Typ školy	Intervenční skupina			Srovnávací skupina	
	Počet škol v ORP Kutná Hora	Školy zapojené do Eduzměny	Školy zapojené do měření	Školy zapojené do měření	Z toho v ORP Krnov
Mateřská škola	28 ¹³	27 (96,4 %)	23 (82,1 %)	26	16 (61,5 %)
Základní škola	20	19 (95,0 %)	19 (95,0 %)	34	13 (38,2 %)
Střední škola	6 ¹⁴	5 (83,3 %)	5 (83,3 %)	7	3 (42,9 %)

Počty ředitelství dle typu školy, podíly jsou vypočteny z celkového počtu daného typu školy. Zapojení do měření zde znamená, že byl za danou školu vyplněn alespoň jeden dotazník. V jednotlivých vlnách měření se účast zpravidla pohybovala kolem 50 % celé skupiny.

Zdroj: Schola Empirica, 2025, s. 8

Tato konstrukce intervenční a srovnávací skupiny má **významné limity srovnatelnosti**:

- Školy nebyly do skupin přidělovány náhodně; jejich výběr byl **dobrovolný** a závisel na ochotě spolupracovat.
- **Regionální model Eduzměny** (zaměřený na celé ORP) neumožňoval vytvořit „čistou“ kontrolní skupinu bez dopadu intervence.
- Přes kontrolu sociodemografických proměnných (velikost škol, SES žáků, podíl žáků se SVP) **nelze vyloučit vliv nesledovaných faktorů**, které mohly ovlivnit vývoj výsledků.
- Některé školy v kontrolní skupině zároveň realizovaly **vlastní rozvojové iniciativy** (např. projekty MAP či desegregační programy), takže se nejednalo o nulový zásah.

Zvláště Krnovsko má významná specifika, která je nutno mít na paměti. Existuje rozsáhlá anekdotická evidence naznačující, že Krnovsko je v oblasti školství aktivně spolupracující region. Data ČŠI ukazují, že jde o region se značnou dynamikou - byť před startem Eduzměny byla situace poměrně dobře srovnatelná s Kutnohorskem, tomuto období předcházelo výrazné zlepšování, na rozdíl od malé dynamiky

¹³ Počty mateřských škol jsou v kvantitativní a kvalitativní evaluaci uvedeny odlišně. Kvantitativní evaluátor Schola Empirica počítá školy jako subjekty dle RED-IZO, a tedy školy, kde je v jednom subjektu spojena mateřská i základní škola, počítá jen jako základní školu. Tým kvalitativní evaluace Nadačního fondu Eduzměna počítá školy podle toho, jak Eduzměna v daných školách pracovala, tedy mateřské školy, které jsou součástí základních škol uvádí jak mezi základními školami, tak mezi mateřskými školami, protože kvalitativní evaluace zde probíhala jako ve dvou oddělených subjektech (neboť zde probíhaly odlišné dílčí intervence). Z toho důvodu uvádí kvantitativní evaluace počet MŠ 28 a kvalitativní evaluace 35 MŠ (přičemž 7 z nich je součástí ZŠ).

¹⁴ Počty středních škol jsou v kvantitativní a kvalitativní evaluaci uvedeny odlišně. Kvalitativní evaluace pracuje se 4 školami, kvantitativní uvádí 6 škol. Důvodem je, že jedna ze středních škol je školou praktickou, která je spojená se základní školou a tým EZ pracoval se školou jako s jedním subjektem (základní i praktická škola byly předmětem stejných dílčích intervencí jako jeden subjekt). Kvalitativní evaluace tedy přistupovala ke škole jako k jednomu subjektu. Kvantitativní evaluátor tyto školy označuje jako dva subjekty, protože mají odlišné RED-IZO. Další škola, která je v kvantitativní evaluaci uvedena, vznikla v posledním roce intervence a tým Eduzměny s ní nestihl navázat intenzivnější spolupráci. Z toho důvodu není ani zahrnuta jako subjekt kvalitativní evaluace.

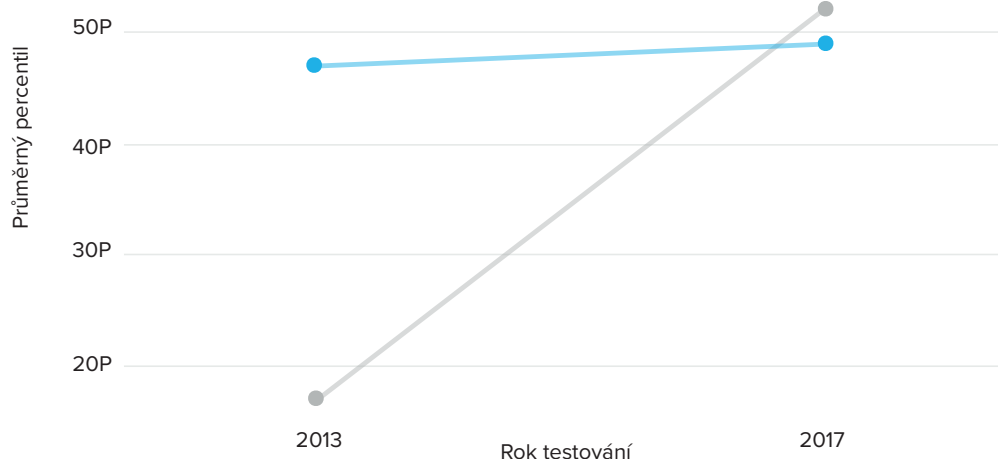
na Kutnohorsku. S malou nadsázkou tak lze tvrdit, že na Krnovsku začala jejich vlastní verze Eduzměny o několik let dříve než na Kutnohorsku.

Graf č. 2:

Srovnání vývoje vzdělávacích výsledků a nerovností v ORP Krnov a ORP Kutná Hora (2013–2017)

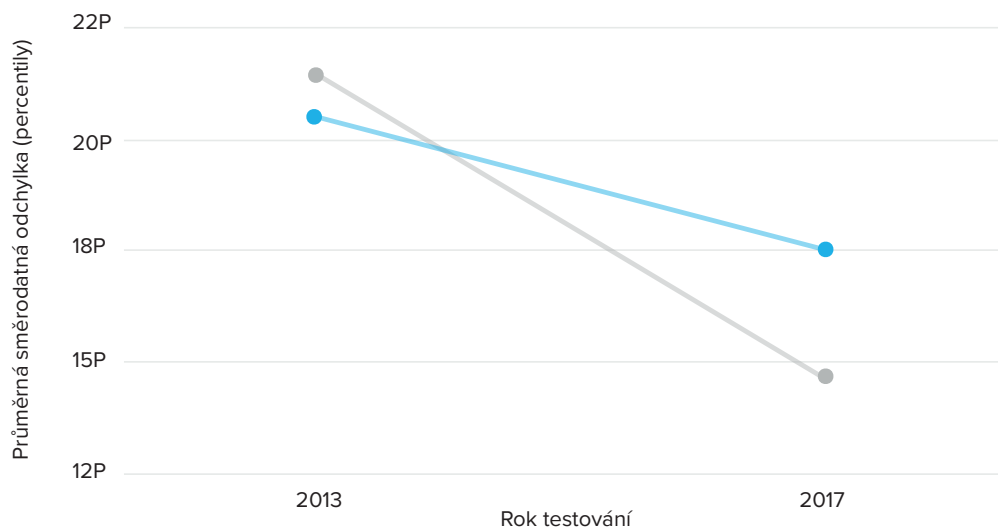
Vývoj průměrného percentilu žáků v testech ČŠI (MAT, ČJ, AJ)

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



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: Interní report Scholy Empiricy (zpracováno na základě dat ČŠI), 2025

Výsledky kvantitativního srovnání mezi školami zapojenými do Eduzměny a tzv. srovnávacími školami je třeba chápat **orientačně, nikoli jako přímý důkaz, že změny nastaly právě díky Eduzměně**. Hlavním důvodem je to, že školy nebyly do obou skupin rozděleny náhodně – do projektu Eduzměna vstoupily dobrovolně, a tedy se mohly lišit od ostatních například vyšší motivací, otevřeností inovacím nebo kvalitou vedení. Tyto rozdíly mohly ovlivnit jejich vývoj i bez přímého působení projektu.

Podobně ani tzv. srovnávací školy netvoří zcela „čistou“ kontrolní skupinu, protože i ony se během sledovaného období zapojovaly do jiných rozvojových aktivit nebo čelily odlišným podmínkám v regionu. Proto výsledky nelze interpretovat tak, že rozdíl mezi skupinami je jednoznačně důsledkem zapojení do projektu. Spíše nám ukazují **pravděpodobný směr a rozsah změn**, které se v zapojeném regionu odehrály – tedy poskytují orientační informaci o tom, že vývoj v Kutnohorsku se odlišoval od jiných regionů, ale přesnou míru a příčinu tohoto rozdílu nelze z dostupných dat s jistotou určit.

S vědomím těchto omezení byla v rámci výzkumu sbírána data na několika úrovních vzdělávacího systému, aby bylo možné sledovat dopady na dospělé aktéry školy, i (z logiky intervence později) na samotné žáky:

- Ředitelé, učitelé a rodiče – postojové a spokojenostní indikátory zachycující klima školy, vnímanou podporu, kvalitu vztahů a celkovou spokojenost s fungováním školy.
- Žáci základních a středních škol – dotazníky mapující postoje ke škole a učení, subjektivní wellbeing, schopnost řešení problémů a úroveň základních gramotností (zejména čtenářské a matematické).
- Děti v mateřských školách – hodnocení socio emočních dovedností, rozvoje spolupráce, empatie a zvládání emocí.

Kontrafaktuální část tak sleduje nejen kognitivní dopady (gramotnosti a řešení problémů), ale také afektivní a sociální aspekty vzdělávání, které jsou pro Eduzměnu klíčové. Jde například o vztah žáků ke škole, jejich pocit bezpečí a vnímání podpory učitelů. Tedy o aspekty, které by se měly měnit dříve než samotné výsledky žáků.

V kvantitativní části výzkumu nejsou sledovány pouze školy nebo učitelé, kteří se aktivně zapojili do aktivit Eduzměny, ale všechny školy a učitelé v regionu Kutnohorsko, bez ohledu na míru jejich účasti. Jinými slovy, data zachycují dopad nabídky spolupráce, nikoli pouze dopad samotné účasti. Do výsledků se tak promítají i školy, které s Eduzměnou pracovaly jen okrajově nebo vůbec. Proto případné zjištěné změny nelze chápat jako důsledek konkrétní intervence, ale spíše jako **celkový obraz vývoje regionu, v němž byla Eduzměna přítomná a nabízela podporu**.

2.4.2 Kvalitativní, teorií vedená část

Tuto část realizoval interní tým Eduzměny. Kvalitativní část evaluace byla zaměřena na porozumění mechanismům, které stály za pozorovanými změnami, a na to, jak se jednotlivé vrstvy systému – od vedení škol přes učitele až po žáky a rodiče – do procesu proměny zapojovaly. Opírala se o rámec realistické evaluace (Pawson & Tilley, 1997) a theory-based přístup (Chen, 2014; Weiss, 1998), které kladou důraz na vztah context–mechanism–outcome. Cílem nebylo pouze popsat, že ke změně došlo, ale vysvětlit, proč a za jakých podmínek k ní dochází.

Kvalitativní výzkum byl veden jako embedded mixed-methods design, v němž kvalitativní zjištění doplňovala a interpretovala data z kvantitativní části. V centru pozornosti stály mechanismy proměny identifikované v teorii změny Eduzměny – zejména rozvoj leadershipu, kultury spolupráce ve škole, reflexivity a posilování wellbeingu.

Zdroje dat a rozsah sběru

Studie vychází z dlouhodobého výzkumu realizovaného v ORP Kutná Hora od roku 2020 do roku 2025. Datový korpus zahrnuje více než 700 kvalitativních jednotek získaných kombinací metod:

- Polostrukturované rozhovory s odbornými partnery, ředitelem NFE, interním týmem, ředitelem CPV, členy realizačního týmu, regionálními průvodci, průvodci průvodců, koordinátory CPV, Týmy duševního zdraví, manažery MAS Lípa pro venkov a MAP Kutnohorský, koordinátory a realizačními týmy pilotu Eduzměna 2.0, dárce, celkem 82 rozhovorů v období 2021–2025.
- Ohniskové skupiny (focus groups) a individuální rozhovory v rámci pravidelných setkání vedení škol, pedagogických lídrů a dalších účastníků dlouhodobých programů Eduzměny v území (setkání vedení škol, *Pedagog lídr aneb Otevíráme dveře kolegiální podpoře (dále zkráceně jen Pedagog lídr)*, *Metodická centra*, *Řešíme společnou výzvu*, *minigranty*), celkem 20 skupinových rozhovorů a 19 individuálních rozhovorů.
- Nezúčastněná a zúčastněná pozorování vybraných intervencí a setkání regionálních průvodců (např. *Řešíme společnou výzvu*, *rodičovské kavárny*, *neformální sdílení MŠ*, *minigranty*, *webináře*, *semináře a workshopy*, *program Pedagog lídr*, *inspirativní návštěvy*, *případová setkání ke školám*), celkem 81 pozorování.
- Zpětnovazební dotazníky účastníků intervencí a reflektivní zápisy z workshopů (např. *letní školy*, *metodická centra pro učitele*, *inspirativní návštěvy*, *semináře*, *ředitelská klubovna*, *program Pedagog lídr*), celkem přes 500 vstupů.
- Analýza dokumentů a interních materiálů, zejména rozvojových plánů škol, terénních deníků regionálních průvodců, inspekčních zpráv a evaluačních zpráv z jednotlivých programů.

Výzkum byl realizován v cyklech, které odpovídaly fázím rozvoje programu. Každý cyklus zahrnoval sběr dat, jejich průběžnou analýzu, sdílení zjištění s realizačním týmem a zpětné začlenění závěrů do řízení intervence. Tento proces umožnil, aby evaluace zároveň poskytovala zpětnou vazbu a podporovala učení organizace.

Analýza kvalitativních dat

Součástí kvalitativní části byly dílčí případové studie, které prohlubovaly porozumění vybraným mechanismům – např. Cesta k pedagogickému leadershipu v MŠ (rozvoj profesní autonomie a inovativního vedení). Pro tyto případové studie byla data analyzována a zpracována metodou otevřeného a axiálního kódování (Strauss a Corbinová, 1999 in Švaříček a Šedřová, 2014).

V průběhu projektu bylo částečně nutné proměnit způsob práce s kvalitativními daty. Ukázalo se, že plně rigorózní kódovací proces je při množství rozhovorů, pozorování a dokumentace, které Eduzměna

generovala, příliš časově náročný – výsledky analýz přicházely později, než je bylo možné efektivně využít v terénu. Evaluace proto adoptovala „dirty and raw“ přístup typický pro učící se organizace: rychlé, průběžné a dostatečně přesné analýzy zaměřené na okamžité porozumění vzorcům a na podporu operativního rozhodování. Tento akční, pragmatický přístup (Chen, 2014) preferoval včasnost před dokonalostí – aby intervenční týmy mohly své aktivity ladit v reálném čase a reagovat na měnící se potřeby škol, žáků či rodičů.

Obecně byl kladen důraz na triangulaci zdrojů i metod (kombinaci rozhovorů, pozorování, dotazníků a dokumentů), která zvyšovala validitu a spolehlivost interpretovaných zjištění. Triangulace probíhala také napříč skupinami respondentů (ředitelé, učitelé, rodiče, zřizovatelé, děti, regionální průvodci, lektoři, mentoři, koordinátoři, Týmy duševního zdraví), což umožnilo zachytit rozdílné perspektivy a současně identifikovat společné vzorce změny v regionálním vzdělávacím ekosystému.

Pro dílčí výstupy určené především pro rychlou zpětnou vazbu týmům v terénu byl často aplikován pragmatický (Chen, 2014) přístup, kdy rychlost analýzy byla upřednostněna před rigorózností.

Kvalitativní a kvantitativní složky byly propojeny v rámci pravidelných triangulačních workshopů, na nichž výzkumné týmy společně interpretovaly data (collective sensemaking; (Brogan et al., 2021). Výsledkem bylo nejen popsání dopadu působení Eduzměny v území, ale i vysvětlení, proč a jak se v regionu změna skutečně rozvinula.

2.5 Shrnutí a limity

Dopadová evaluace Eduzměny kombinuje **kvaziexperimentální design** a **theory-based případovou studii**. Tato kombinace umožňuje nejen měřit změny v učebních výsledcích žáků, ale také **porozumět mechanismům, které tyto změny umožňují**, a vytvářet tak podklady pro učení v celém systému. Eduzměna tak představuje příklad **evolučního přístupu k evaluaci**, v němž se teorie, praxe i hodnocení navzájem vyvíjejí, propojují a společně přispívají k pochopení toho, **jak se vzdělávací změna skutečně děje**.

Evaluaci je nutné vnímat v kontextu několika omezení:

- **Omezený přístup k administrativním datům** – Eduzměna jako soukromý subjekt nemohla využít státní databáze.
- **Dobrovolnost zapojení škol** – ochota k účasti mohla ovlivnit reprezentativnost dat.
- **Různá výběrová zkreslení**, např. data mohou méně reflektovat vstupy od těch, kteří se účastnili intervencí, ale nedokončili je (**survivor bias**), nebo těch, kteří se účastnili a dokončili intervenci, ale neúčastnili se měření, které mělo dobrovolný charakter (**self-selection bias**) atd.
- **Externí šoky** – zejména pandemie covidu-19 a migrační vlna 2022 výrazně zasáhly do průběhu projektu i do školního života.

- **Napětí mezi účely evaluace** – snaha skloubit prokazatelnost dopadů s podporou organizačního učení představovala trvalý metodologický i komunikační rámec projektu.
- **U lidí měříme vnímání reality, nikoliv realitu** – v mnoha oblastech neměříme jak věci skutečně jsou, ale jak je lidé vnímají. Učitelé, ředitelé i žáci mohou po začátku podpory sami sebe hodnotit hůře – ne proto, že se zhoršili, ale protože lépe rozumí tomu, co dříve neviděli. Dočasný „propad“ v (sebe)hodnocení tak může znamenat učení, ne selhání.

Přes tato omezení je nutné poukázat na to, že v případě Eduzměny jde patrně o nejlépe evaluovaný pokus o vytvoření středního článku ve vzdělávání, a to přesto, že Eduzměna jako soukromoprávní subjekt nemá přístup k řadě administrativních datových zdrojů a je odkázána na ochotu intervenčních i srovnávacích subjektů ke spolupráci.

V této kapitole jsme představili metodologii evaluačního výzkumu a objasnili volbu kombinovaného přístupu, který propojuje kvantitativní a kvalitativní metody. Ukázali jsme, že pro porozumění změnám vyvolaným projektem Eduzměna nestačí sledovat pouze izolované výstupy či agregované indikátory, ale je nutné zachytit také procesy, vztahy a kontexty, v nichž ke změně dochází.

Právě proto se v následující kapitole zaměřujeme na prostředí, ve kterém Eduzměna působila. Vzdělávání na Kutnohorsku nahlížíme jako **komplexní sociální systém**, tvořený sítí vzájemně provázaných aktérů, institucí a vztahů, jejichž chování nelze jednoduše vysvětlit lineární logikou příčiny a následku. Kapitola proto přibližuje, co v praxi znamená intervenovat do takového systému, jaké klíčové aktéry a vazby Eduzměna ve své práci oslovovala a proč je pochopení tohoto systémového kontextu nezbytným předpokladem pro interpretaci evaluačních zjištění, která jsou rozpracována v dalších částech zprávy.

3.

System vzdělávání na Kutnohorsku



3.1 Vzdělávání na Kutnohorsku jako komplexní systém

Vzdělávací systém 21. století nelze chápat jen jako fungující soustavu vzdělávacích institucí a jejich zavedených formálních struktur (školy a jejich zřizovatelé, MŠMT, jeho řízené organizace zajišťující přenos z centrální koncepční úrovně do školské praxe v regionech, ČŠI jako národní autorita pro hodnocení kvality a efektivity počátečního vzdělávání). Ekosystém vzdělávání moderní společnosti toto tradiční vymezení zásadně překračuje. Společnost prochází dynamickými proměnami vyvolanými technologickým pokrokem, digitalizací, sílící globalizací, migrací, změnami klimatu a narůstajícími ohnisky probíhajícími či potenciálními válečnými konflikty. Tradiční pojetí vzdělávání a školského managementu založeného primárně na administrativním řízení a dohledu již není dostatečné a **na vzdělávací systém jsou ze strany společnosti kladena nová a širší očekávání** včetně toho, že připraví žáky na komplexní svět plný dynamických změn a globálních výzev.

V perspektivě **komplexních sociálních systémů** (Stroh, 2015; Brogan et al., 2021) je vzdělávání především **sítí dynamických procesů, vztahů, interakcí a závislostí mezi různými aktéry**, kteří společně utvářejí podmínky pro učení dětí. Systém je zde **vymezen nikoli formální strukturou, ale účelem**, který plní: **podporovat vzdělávání všech dětí v regionu a jejich wellbeing** jako podmínku pro to, aby ve svém životě dokázaly bez ohledu na svůj sociální či kulturní kontext kontinuálně rozvíjet svou osobnost a odolnost, uplatňovat své silné stránky, řídit se vlastními hodnotami, navazovat a udržovat zdravé vztahy a zvládat neustále se měnící a mnohdy nepředvídatelné životní situace. Kdokoliv má tedy jakoukoliv roli v podpoře vzdělání, je v chápání Eduzměny součástí systému.

3.1.1 Komplexní systémy a jejich logika

Komplexní systémy se vyznačují několika klíčovými charakteristikami:

- **Nejsou lineární** – změny neprobíhají podle jednoduchého řetězce příčina–následek, ale prostřednictvím vícečetných zpětnovazebných smyček, a jejich dopad je sdílený. Malý impuls může v jednom kontextu způsobit zásadní posun, zatímco v jiném se, díky odlišným podmínkám, vazbám či závislostem mezi klíčovými aktéry, téměř neprojeví (Stroh, 2015).
- **Jsou adaptivní a dynamické** – aktéři reagují na sebe navzájem i na poskytovanou podporu, přizpůsobují se a spoluutvářejí prostředí, ve kterém působí.
- **Změny v komplexních systémech zpravidla neprobíhají lineárně, nýbrž organicky, exponenciálně** – zkušenosti z výzkumu komplexních systémů, a vzdělávací systém takovým systémem bezpochyby je, ukazují (Stroh, 2015), že změna v nich neprobíhá rovnoměrně ani předvídatelně. Nejde o situaci, kdy bychom po polovině času viděli „polovinu výsledků“. Naopak, proces obvykle probíhá organicky a nelineárně: nejprve může nastat dlouhé období, kdy se změna projevuje jen velmi nenápadně. Lidé se učí spolu-

pracovat, zkoušejí nové přístupy, vytváří se vztahy, důvěra a společný jazyk. Navenek to může působit, jako by se nic nedělo. Ve skutečnosti se však v systému akumuluje vnitřní energie a připravenost na posun. Teprve po určité době se tyto drobné změny začnou propojovat a mohou se překlápět do rychlejších a viditelnějších proměn, například do nového způsobu vedení škol, sdíleného učení mezi pedagogy nebo proměny klimatu školy.

- **Jejich účel je klíčový pro vymezení** – v duchu Human Learning Systems (Brogan et al., 2021) je užitečné systém nepopisovat jen podle formálních struktur, ale právě podle toho, jaký účel sleduje a jak jej různí aktéři ve vzájemné interakci naplňují.

To má důsledky i pro evaluaci: nestačí sledovat dopad jednotlivých aktivit, který se v komplexním systému projevuje se zpožděním. Je třeba zkoumat, **jak intervence mění vztahy, procesy a celkovou schopnost systému naplňovat svůj účel.**

3.1.2 Účel vzdělávacího systému na Kutnohorsku

Eduzměna definovala svoji vizi takto: „Všechny děti se učí naplno, s radostí a rovnými šancemi a ze školy odcházejí připravené na výzvy a příležitosti 21. století“. Z tohoto pohledu je účelem vzdělávacího systému na Kutnohorsku zajistit, aby **každé dítě** mělo možnost využít maximálně svůj potenciál v prostředí, které je bezpečné, respektující, motivující a rozvíjící. Nejde jen o přenos znalostí, ale **komplexní rozvoj, včetně wellbeingu** a sociálních dovedností.

3.1.3 Proč je vzdělávání na Kutnohorsku komplexní systém

Přímý a nepřímý dopad na vzdělávání a učení dětí má v regionu **široká škála aktérů**: školy (MŠ, ZŠ, SŠ), jejich vedení, učitelé, další pedagogičtí a nepedagogičtí pracovníci, samotné děti a jejich rodiče, místní komunita, zřizovatelé (obce, město, kraj, soukromé subjekty a církevní instituce), podpůrné instituce (pedagogicko-psychologická poradna, neziskové organizace, sociální služby), ale také státní správa (MŠMT, NPI, ČŠI) nebo mediální prostředí. Každý z těchto aktérů sleduje své dílčí cíle, ale zároveň přispívá k naplňování společného účelu. Vztahy mezi nimi jsou často provázané a víceúrovňové – např. pedagogové ovlivňují klima ve třídě, vedení škol ovlivňuje pracovní podmínky pedagogů a jejich rozvoj, rodiče vytvářejí základní zázemí pro učení dětí a směrem ke školám přinášejí často konkrétní očekávání, zřizovatelé rozhodují o materiálních podmínkách a výběru ředitele. Všechny tyto úrovně se setkávají v každodenním prožívání dětí.

Právě tato **propojenost a vícečetné zpětné vazby** (např. mezi výsledky dětí, motivací učitelů a podporou vedení škol) činí vzdělávání na Kutnohorsku komplexním systémem. Chování komplexního systému jako celku je často předem nepředvídatelné. To znamená, že změna na jedné úrovni se může projevit jinak, než se očekávalo, a že pro dosažení **trvalé změny** je nutné působit **současně na více úrovních** – což je přesně přístup, který Eduzměna ve svém pilotním projektu zvolila.

3.1.4 Důsledky komplexnosti pro intervence a evaluaci

Chápat vzdělávání na Kutnohorsku jako **komplexní systém** znamená, že:

- Intervence nemohou být redukovány na „izolovaná jednorázová opatření“; musí posilovat schopnost systému **učit se, reflektovat a adaptovat**.
- Úspěch nelze měřit jen krátkodobými výsledky (např. zlepšení testů), ale i **posílením** systémových **vztahů, spolupráce a leadershipu**, které umožňují udržitelné změny.
- Výsledky na úrovni dětí a žáků jsou emergentní, multikauzální a neoddělitelné od širších kontextů.
- Pokud neznáme mechanismy a kontexty, pak samotné měření výsledků žáků nedokáže říct, proč se něco změnilo, a tedy nevíme, co škálovat, co opustit a co upravit.
- Evaluace musí zachytit nejen „co se stalo“, ale také **mechanismy změny** – jak různé prvky systému interagovaly, co posílilo či oslabilo schopnost škol a systému naplňovat svůj účel.

3.2 Klíčoví aktéři, jejich role a vzájemné vztahy

Vzdělávání je **dynamický proces** mezi učitelem, žákem a kontextem, ve kterém se žák učí. Učitele, žáka i celý kontext přitom ovlivňují různí aktéři. Níže popisujeme aktéry, které Eduzměna identifikovala jako klíčové.

1)

Žáci základních a středních škol a děti navštěvující mateřské školy jsou hlavními aktéry vzdělávacího procesu. Jejich vzdělávání současně do velké míry závisí na podmínkách, ve kterých žijí. Vedle školy hraje klíčovou roli také rodinné zázemí a výzkumy ukazují, že český vzdělávací systém dokáže redukovat jeho vliv v menší míře než systémy v jiných zemích OECD (Prokop a Dvořák, 2019). Vlastní očekávání, přesvědčení a motivace žáka však může vedle rodiny ovlivnit také učitel a celková kultura školy. Ve škole, která svou kulturou, vzdělávacím přístupem a pozitivně nastavenými vztahy podněcuje aktivní zapojení žáka do výuky i do života školy, a vytváří příležitosti pro to, aby měl žák šanci zažívat ve svém vzdělávání úspěch, můžeme očekávat i zvýšení vnitřní motivace k učení a lepší akademické výsledky.

2)

Rodiče mohou do velké míry ovlivnit, jak bude dítě ve vzdělávání úspěšné. Rodiče vytváří socioekonomické zázemí, podmínky k učení a nastavují očekávání. Spolupráce rodičů a školy tak není pouze nástrojem pro řešení problémů. Pokud rodič a škola dobře spolupracují, mohou rodiče výrazně zvýšit šance, že dítě bude ve škole dobře prospívat. Důležité však je, aby rodiče i učitelé byli v souladu s tím, k jakým cílům vzdělávání vede a jak

probíhá (pokud učitel zavede novou metodu a rodič nebude rozumět jejím přínosům, může právě on brzdit její úspěšnou implementaci). Proto je důležitý dialog mezi školou a rodinami, který umožňuje růst důvěry a vzájemného porozumění, což usnadňuje zvládnutí běžných i náročných situací. Intenzita zapojení rodičů do vzdělávání může být různá. Základem je vytvářet doma dítěti podmínky, ve kterých se může do školy dobře připravit. Škola však může vytvářet příležitosti pro větší zapojení rodičů od spolupráce na školních slavnostech či výuce, přes organizaci přednášek a diskusí s rodiči. Zkušenosti z vyspělých vzdělávacích systémů ukazují, že školy mohou rodiče zapojit například i do tvorby školních strategií.

3)

Učitelé ve školách ovlivňují nejen kognitivní rozvoj žáků (výuka, znalosti, dovednosti), ale také jejich sociálně-emoční rozvoj a subjektivní pohodu. Sociální a emoční dovednosti jsou přitom zásadní jak pro úspěšné učení, tak i pro celkovou životní spokojenost či uplatnění na trhu práce (Havlíčková et al., 2025). Organizace výuky a umění poskytovat prorůstovou zpětnou vazbu přímo ovlivňují, jak se žáci učí, i to, jak zvládají emoce ve třídě. Role učitele proto dalece přesahuje pouhé předávání znalostí, nýbrž zahrnuje také budování vztahů, podporu, organizaci bezpečného a podnětného prostředí a aktivní zapojení žáků. Pro takto náročnou práci v proměnlivých podmínkách potřebují učitelé ve škole podporu vedení školy, které vytváří prostředí, v němž je možné sdílet úspěchy i nezdary, společně v týmu pedagogů hledat řešení obtížných situací a učit se od sebe navzájem i z externího prostředí.

4)

Vedení školy: V decentralizovaném systému vzdělávání mají ředitelé a zástupci vedení velkou moc určit, jak bude jejich škola fungovat, a mohou tak efektivně podporovat, ale i brzdit, proměnu vzdělávání. Jejich schopnost vytvářet podmínky pro kvalitní výuku, inspirativně vést pedagogické sbory a strategicky směřovat školu zásadně ovlivňuje vzdělávací zkušenost žáků. Vedení je odpovědné za nastavení a komunikaci vize školy a cílů vzdělávání i za vytvoření takové kultury, kde učitelé, rodiče i zřizovatel vnímají, že táhnou za jeden provaz, a učitelé mají potřebné kompetence, aby podporovali naplňování těchto cílů. Za tímto účelem vedení vytváří podmínky pro profesní rozvoj pedagogů a jejich vzájemnou spolupráci, která může podpořit implementaci nových poznatků do výuky. Vedení školy však taktéž zajišťuje rovnováhu mezi stabilitou a inovací, aby jednotliví aktéři nebyli inovacemi přehlaceni, a koordinuje tvorbu a implementaci školního kurikula (Dvořák a Trunda, 2021). Pravdou v českém kontextu však je, že ředitelé musí velkou část své kapacity věnovat provozním záležitostem (typu rekonstrukce jídelny) a administrativním úkonům.

5)

Zřizovatelé škol (obce reprezentované svými starosty a zastupitelstvy, dále také kraj, církev a spolky) představují v českém školském systému aktéra s formální odpovědností za zřízení a provoz škol a vzhledem k decentralizaci systému mají významnou roli v ovlivnění kvality škol (Novosáková et al., 2025). Nejen, že ovlivňují materiální podmínky školy, mají zásadní vliv i na výběr ředitele jakožto hlavního aktéra určujícího vizi a celkové směřování školy. Jejich postoje a očekávání tak významně ovlivňují podobu škol. Současně na podporu škol často nemají dostatečné personální kapacity či odbornost (zejména v menších obcích). Eduzměna se proto soustředila jak na vzdělávání zřizovatelů v otázkách podpory škol, tak na navázání efektivní komunikace mezi zřizovateli a školami i na rozvoj spolupráce zřizovatelů v rámci regionu, neboť tak mohou koordinovaně

reagovat na regionální výzvy jako je například demografický pokles. Tuto cílovou skupinu Eduzměna identifikovala jako klíčovou pro zajištění dlouhodobé udržitelnosti intervencí.

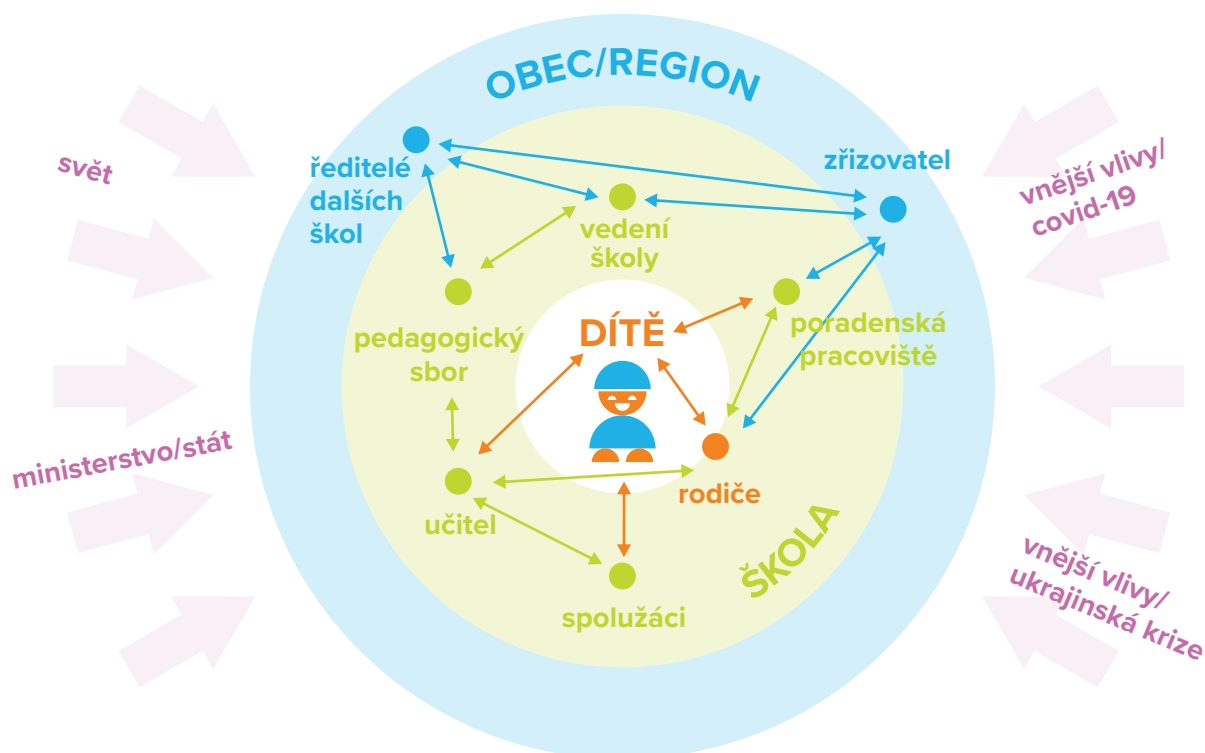
- 6) **Podpůrné služby** (pedagogicko-psychologická poradna, speciální pedagogická centra, školní poradenská pracoviště, neziskové organizace, sociálně aktivizační služby či nízkoprahová centra) a jejich propojení se školami a dalšími aktéry umožňuje řešit vzdělávací i sociální potřeby dětí komplexně, včas a koordinovaně. Často pracují přímo s rodinami, avšak významnou roli mají také jako opora učitelů při řešení náročných situací, které jsou za hranicemi kompetencí učitelů, kteří jsou zpravidla první, kdo s problémy dětí přijdou do styku.
- 7) **Širší školní komunita:** Škola není jediným zdrojem vzdělávání v regionu, významnou roli mají i další organizace a instituce jako jsou knihovny, kulturní instituce, místní firmy a organizace poskytující neformální vzdělávání. Mohou působit synergicky se školami (návštěvy ve firmách, programy knihoven na podporu čtenářství) a současně umožňují rozvíjet žáky v oblastech jejich zájmů a koníčků, díky čemuž například mohou zažívat úspěch i žáci s nižšími akademickými výsledky. Rozšiřují také prostor, kde mohou žáci navazovat smysluplné naplňující vztahy. V opačném směru má pak škola, její prostory a vybavení potenciál působit v obci jako komunitní centrum celoživotního vzdělávání napříč generacemi.
- 8) **Regionální a státní instituce: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT)** významně ovlivňuje školy zejména prostřednictvím tvorby národní politiky a legislativy. Formuluje priority rozvoje, vymezuje podmínky vzdělávání i obecná pravidla fungování škol a odpovídá za alokaci finančních prostředků na tzv. přímé výdaje ve školství (kam patří i platy pedagogů), čímž výrazně ovlivňuje finanční podmínky jednotlivých škol. **Česká školní inspekce (ČŠI)** zajišťuje externí hodnocení kvality jednotlivých škol i efektivitu systému jako celku. Na základě sběru a analýzy informací dává aktérům ovlivňujícím vzdělávání cenné informace o stavu školství, na základě kterých lze definovat potřeby systému a stanovit strategie rozvoje. Vedle toho podporuje školy metodickými nástroji na rozvoj zvyšování kvality vzdělávání i autoevaluace škol. **Národní pedagogický institut (NPI)** vytváří rámcové vzdělávací programy a stará se o metodickou podporu škol a pedagogických pracovníků. Významnou podporu školám zajišťuje prostřednictvím svých krajských pracovišť.

Kvalita vzdělávání není ovlivňována jen procesy uvnitř škol, ale také řadou vnějších faktorů, které přesahují rámec samotné výuky i přímé odpovědnosti škol. Na schématu znázorňujeme systém vzdělávání na Kutnohorsku jako mnohohrstevnatý komplexní systém, kde vzájemně působí řada aktérů, faktorů a vlivů. V centru pozornosti Eduzměny stojí žák, kterého z největší blízkosti ovlivňuje rodina a přímý kontakt s učitelem, v případě potřeby také systém dalších podpůrných služeb. To, jak bude vypadat samotná výuka, jak aktivně se žák bude moci do života školy zapojit, či jaký vztah s ním bude učitel moci navázat, je však do velké míry otázkou celkové kultury školy. Tu přitom z velké části určuje vedení školy a podoba pedagogického leadershipu. Samotné vedení školy se rovněž nenachází ve vakuu, nýbrž působí v prostředí dalších škol a ředitelů, udržuje kontakt se zřizovatelem a přizpůsobuje se dalším externím vlivům nejen v podobě vzdělávací politiky státu, ale také v podobě dalších očekávatelných i nenadálých situací jako je demografický pokles, pandemie covidu-19, či dynamický vývoj digitálních technologií. Systém vzdělávání na Kutnohorsku jako mnohohrstevnatý komplexní systém dokumentuje obrázek č. 1 níže.

Obrázek č. 1:

Víceúrovňová struktura a komplexita vzdělávacího ekosystému na Kutnohorsku

Vzdělávání a jeho aktéři jako komplexní systém



Zdroj: NFE, 2025

3.3 Regionální specifika Kutnohorska

3.3.1 Stručná charakteristika kutnohorského regionu

Správní obvod obce s rozšířenou působností Kutná Hora (ORP KH) leží na východě Středočeského kraje. Rozlohou patří mezi středně velké ORP (29. z 205¹⁵), avšak počtem obyvatel spíše mezi menší (148. z 205). To se odráží v **nižší hustotě osídlení**, která odpovídá asi dvěma třetinám celorepublikového průměru, a v typické **rozdobenosti sídelní struktury**, což komplikuje dojíždění do škol a dostupnost služeb.

Socioekonomickým centrem je **Kutná Hora**, doplněná o dvě menší centra – **Uhlířské Janovice** a **Zruč nad Sázavou**. Společně tvoří funkční trojúhelník, přičemž Kutná Hora dominuje díky poloze a dopravnímu napojení. ORP tvoří **51 obcí**, region má výrazně venkovský charakter a velké vzdálenosti mezi okrajovými částmi.

¹⁵ Číslo pokrývá všechny kraje vyjma hlavního města +Prahy, která má dle ČSÚ specifické postavení.

Sociogeografické charakteristiky dokumentuje tabulka č. 4 níže, na kterou navazuje obrázek č. 2 zobrazující geografické charakteristiky regionu.

Tabulka č. 4:

Základní sociogeografické charakteristiky ORP KH k 31. 12. 2020

Počet obyvatel	Počet obcí	Počet částí obce	Počet katastr. území	Počet měst	Počet městysů	Výměra (km ²)	Hustota zalidnění (osoby/km ²)
50 448	51	232	156	3	4	643	78

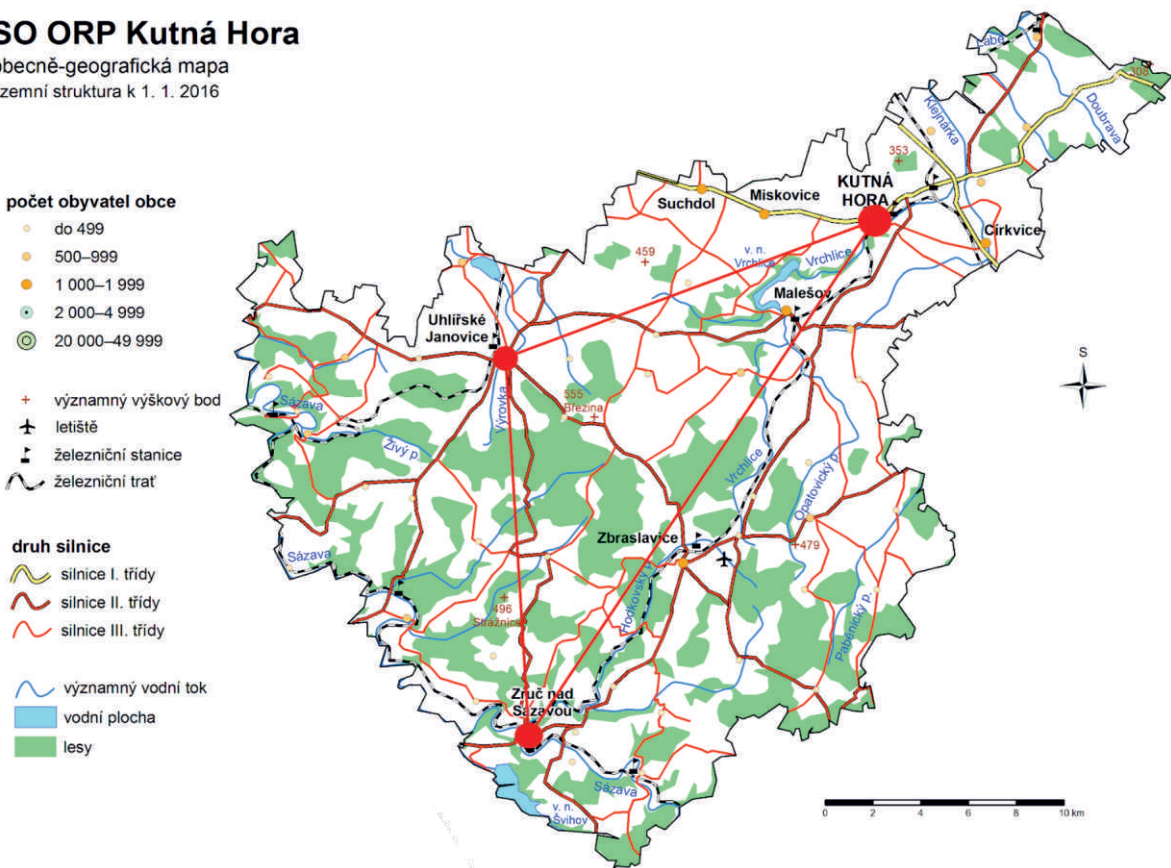
Zdroj: Český statistický úřad, 2025 (km zaokrouhleny)

Obrázek č. 2:

Základní geografické charakteristiky regionu

SO ORP Kutná Hora

obecně-geografická mapa
územní struktura k 1. 1. 2016



Zdroj: ArcČR, ARCDATA PRAHA, ZÚ, ČSÚ, 2016.

Demograficky vykazuje region dlouhodobě **stabilní nebo mírně rostoucí populaci**, a to zejména díky kladné migraci. Podíly dětí, obyvatel v produktivním věku i seniorů jsou blízké celostátnímu průměru. Skokový nárůst čisté migrace a populace v roce 2022 ukazuje dopady ukrajinské krize, což dokládá tabulka č. 5.

Tabulka č. 5:

Základní demografické ukazatele ORP Kutná Hora

rok	2020	2021	2022	2023	2024
Populace	50 448	49 967	51 645	51 879	52 105
Natalita	-156	-262	-225	-159	-183
Čistá migrace ¹⁶	439	519	1 903 ¹⁷	393	409
Nárůst populace ¹⁸	283	257	1 678	234	226
Podíl 0-14 letých v %	15,2	15,3	15,7	15,4	15,3
Podíl 15-64 letých v %	63,2	62,9	62,7	62,8	62,7
Podíl 65+ letých v %	21,6	21,9	21,6	21,8	22,0
Počet 0-14 letých	7 675	7 630	8 092	7 990	7 979
Počet 15-64 letých	31 900	31 407	32 388	32 576	32 671
Počet 65+ letých	10 873	10 930	11 165	11 313	11 455
Míra přirozeného přírůstku ¹⁹	-3,1	-5,2	-4,4	-3,1	-3,5

Zdroj: Český statistický úřad, 2025

V ORP se nachází několik **sociálně vyloučených lokalit**, které dlouhodobě limitují vzdělávací dráhy dětí. Nejznámější je bývalá lokalita Neškaredice, jejíž obyvatelé byli postupně přesunuti do městské ubytovny Lorec v Kutné Hoře. Další problematické lokality představují ubytovny Okál, Trebišovská, Vitamína, Křenovka a penzion Sedlec. Tyto oblasti jsou zatížené nezaměstnaností, nízkým vzděláním, nestabilním bydlením a omezeným přístupem k veřejným službám.

Celkově Kutnohorsko představuje region s výraznou **sociální a prostorovou různorodostí**, což se promítá i do fungování škol, dostupnosti vzdělávání a rozdílných podmínek pro rodiny.

¹⁶ Imigrace minus emigrace.

¹⁷ Vypuknutí plnoformátové ruské války na Ukrajině.

¹⁸ Součet natality a čisté migrace.

¹⁹ Natalita přepočtena na 1 000 obyvatel. Kladné číslo značí růst populace, záporné úbytek.

3.3.1.1 Společensko-kulturní faktory regionu

Kutnohorsko je společensky pestrý region s aktivní komunitou, bohatou kulturní scénou (galerie, muzea, divadla, knihovny) a silnou tradicí spolků. Zapojení veřejnosti do komunitního života je poměrně vysoké, avšak stále jde o omezenou skupinu aktivních lidí. Výzvou je začleňování nově příchozích a rostoucího počtu cizinců (zejména z Ukrajiny a Mongolska).

Kutná Hora má výrazný **turistický charakter**, ale roste i význam sportu a komunitního života. V regionu působí široká škála spolků a neziskových organizací – od sportovních a kulturních až po sociální a komunitně vzdělávací. Tyto aktivity doplňuje činnost řady institucí (Galerie Středočeského kraje (GASK), Skaut, domy dětí a mládeže (DDM), nízkoprahové kluby, centra pro integraci cizinců aj.).

Blízkost Prahy zásadně ovlivňuje život v regionu. Mnoho obyvatel dojíždí za prací, kulturou i vzděláváním. To se odráží i v **mobilitě žáků**, kteří běžně dojíždějí mezi obcemi nebo do škol mimo spádové oblasti; střední školy v Kutné Hoře mají regionální dosah.

Region zároveň čelí některým sociálním rizikům, včetně posilující drogové scény, která ovlivňuje práci sociálních služeb i škol.

3.3.1.2 Výchozí situace regionu před vstupem Eduzměny

Rozhovory, které NFE realizoval s aktéry předchozích několikaletých rozvojových projektů (MAP I, MAS Lípa pro venkov), ukázaly, že situace v ORP Kutná Hora byla charakterizována několika výraznými rysy:

Velká různorodost mezi zřizovateli

Zájem obcí o školství se výrazně lišil a závisel zejména na tom, zda měl starosta pedagogickou zkušenost nebo děti v místní škole. Větší obce vykazovaly aktivnější přístup, zatímco v menších obcích bylo školství často na okraji pozornosti. Různily se i potřeby škol – od nedostatku podpory až po snahu udržet si vysokou autonomii a „nezasahování“ ze strany zřizovatele.

Nízká míra spolupráce mezi školami

Mimo malé obce, kde měly MŠ a ZŠ společného zřizovatele, byla spolupráce mezi školami minimální. Chyběl přirozený tahoun sítě a neexistovala kultura návštěv či vzájemného učení. Od roku 2013 byl problém slabé spolupráce opakovaně popisován jako dlouhodobý.

„Už v roce 2013 jsme víceméně přišli na to, že tam (v ORP KH – pozn. eval.) spolupráce mezi školami moc není. V území chyběl tahoun spolupráce ve smyslu sebereme se a pojedeme se podívat do školky na druhé straně ORP...to bylo pole nepopsané.“

(rozhovor s manažerkou MAP KH, říjen, 2023)

Konkurenční prostředí v městě Kutná Hora

Mezi základními školami ve městě panovala silná rivalita spojená s přetahováním žáků a nedodržováním dohod o počtu otevřených prvních tříd. To vytvářelo tlak na segregaci. U MŠ byla konkurence menší, neboť často více MŠ sdílí jedno ředitelství, které je řídí centralizovaně.

-  **Velké rozdíly v podmínkách a nabídce škol**

Některé školy díky aktivním zřizovatelům nabízely nadstandardní služby (psycholog, asistent pedagoga (AP), rodilý mluvčí pro výuku cizího jazyka), což dále posilovalo nerovnosti. Také chyběla povědomost o alternativních vzdělávacích modelech, zejména v MŠ.
-  **Pocit chybějící systémové podpory**

Některé školy i zřizovatelé vnímali absenci dřívějšího okresního školského úřadu jako oslabení podpory a koordinace.
-  **Síťování s nízkou tradicí**

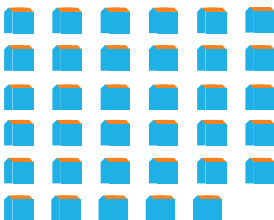
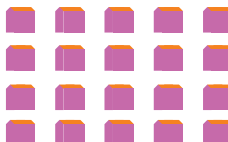
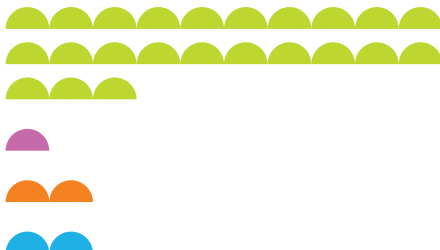
MAP a MAS se snažily vytvářet síťování prostřednictvím veřejných a odborných akcí, pracovních skupin a členové jejich realizačních týmů (RT) participovali ve školské komisi města. Byly také v kontaktu s aktéry ze sociálních služeb, bezpečnostních složek, kulturních institucí a volnočasových organizací. Před nástupem Eduzměny však tato síť nebyla propojena a postrádala stabilní platformu pro dlouhodobou spolupráci.

3.3.2 Velikost systému vzdělávání na Kutnohorsku

Velikost systému vzdělávání na Kutnohorsku lze charakterizovat údaji v následující tabulce č. 6.

Tabulka č. 6:

Kapacitní a personální parametry vzdělávacího systému v ORP Kutná Hora

Počet škol celkem:	35 mateřských škol, 	20 základních škol, 	4 střední školy²⁰, 	
			3 základní umělecké školy 	
Počet dětí po stupních:	 základní školy, první stupeň: 2 848  mateřské školy: 1 655	 základní školy, druhý stupeň: 1 901  střední školy: 2 106		
Počet učitelů, asistentů pedagoga:	učitelé v mateřských školách:	171	asistenti pedagoga na základních školách:	176
	učitelé v základních školách:	367	asistenti pedagoga na středních školách:	2
	učitelé v středních školách:	207	asistenti pedagoga v školních družinách:	1
	vychovatelé v školních družinách:	66	speciální pedagogové:	11
	asistenti pedagoga v mateřských školách:	34	druzí pedagogové:	13
Počet zřizovatelů:	28 	23 obcí, 1 kraj, 2 církevní instituce, 2 spolky		

Desítky podpůrných služeb a odborníků: sociálně aktivizační služby, nízkoprahové služby, organizace neformálního vzdělávání a volnočasové subjekty²¹

Zdroj: Interní data NFE, 2025.

²⁰ Z toho 9 MŠ sloučených pod 1 ředitelství, 7 sloučených ředitelství MŠ+ZŠ, 2 ZŠ zřízené podle § 16 odst. 9 Školského zákona (pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami).

²¹ Zdroj: Město Kutná Hora, b. d.; Oblastní charita Kutná Hora, b. d.; PROSTOR PLUS, o. p. s., b. d.

Bez vzájemné **koordinace, podpory, funkční komunikace a spolupráce** jednotlivých aktérů a vrstev systému zůstává jejich dopad na kvalitu vzdělávacího procesu a naplnění potenciálu učení každého dítěte jen částečný a limitovaný vzájemnými závislostmi. Jde o **dynamickou síť vztahů mezi různými aktéry komplexního systému**, kteří v deterministickém strukturálním rámci vzájemnými interakcemi mezi sebou a svým prostředím **formují podmínky pro učicí proces** (svůj, škol, dětí a žáků). Intervence Eduzměny proto cílí na posilování těchto vazeb, komunikace, sdílení hodnot a zdrojů napříč aktéry.

3.3.3 Hlavní zjištěné potřeby kutnohorských škol

Na základě intenzivního mapování potřeb cílových skupin, které probíhalo jako první krok po vstupu Eduzměny do ORP Kutná hora, vznikla analýza potřeb v místním vzdělávacím systému. Níže uvádíme nejzásadnější zjištění.

Žáci vyjádřili, že potřebují především **bezpečné a podnětné prostředí pro učení**, v němž mají:

- funkční vztahy s učiteli i mezi sebou,
- možnost se aktivně zapojovat do výuky (včetně učení venku),
- pocit smysluplnosti a praktičnosti učení,
- zázemí pro učení i trávení volného času s vrstevníky,
- podporu namísto trestání chyb,
- vyrovnanou kvalitu výuky napříč učiteli.

Učitelé deklarovali, že potřebují **posílit své profesní dovednosti i osobní pohodu**, zejména:

- kvalitní vztahy uvnitř sboru a lepší spolupráci mezi školami,
- podporu v práci s náročnými žáky,
- nástroje k motivaci žáků a rozvoji výuky,
- prostor pro profesní a osobnostní růst,
- péči o vlastní wellbeing a větší respekt ze strany rodičů a veřejnosti.

Současně s tím bylo opakovaným postojem pedagogů napříč školami tvrzení: „*My nic nezmůžeme, chyba je na straně systému.*“, doplněný o přesvědčení „*měnit je třeba rodiče/žáky.*“

Ředitelé pojmenovali, že potřebují **více času a kapacity pro pedagogické vedení**, zejména:

- odbřemenění od nepedagogické administrativy,
- dostupnost odborných pedagogických profesí ve škole,
- kvalitní komunikaci a spolupráci s rodiči a zřizovatelem,
- rozvoj vlastních kompetencí lídra,
- dobré vztahy v pedagogickém sboru,
- podporu komunikace školy směrem k veřejnosti,
- produktivní spolupráci a komunikaci se zřizovatelem.

Rodiče vyjádřili potřebu především **lepší a dostupnější komunikaci se školou**:

- komunikaci obvykle iniciuje škola a často má provozní charakter,
- třetina rodičů zná svého zástupce ve školské radě (třetina neví vůbec),
- zkušenost rodičů se školou se výrazně liší dle jejich zkušeností s jednotlivými učiteli,
- časté potřeby zahrnují jasné hranice u soukromých škol, více pobytu venku v MŠ, širší nabídku kroužků mimo město,
- opakovaně se objevuje nespokojenost s kvalitou školního stravování.

3.4 Vnější faktory ovlivňující systém

3.4.1 Co regionální charakteristiky znamenaly pro Eduzměnu

Charakter regionu zásadně určoval, které intervence Eduzměna zvolila a jak bylo třeba je postupně vrstvit. Rozdrobená sídelní struktura, velká vzdálenost obcí a slabé historické vazby mezi školami vytvářely izolované prostředí, v němž chyběla přirozená spolupráce. **Eduzměna** proto **musela nejprve vytvořit základní síťovací infrastrukturu** (společná setkání, návštěvy a platformy), aby se školy vůbec začaly vzájemně učit.

Výrazná přítomnost sociálně vyloučených lokalit a sociální heterogenita (Češi, Romové, cizinci) zvýraznila potřebu pracovat nejen se školami, ale i s rodinami a komunitou. Podpora duševního zdraví, mezioborová spolupráce a cílené programy pro rodiče byly nezbytné, protože samotná práce s pedagogy nemohla změnit vzdělávací trajektorie dětí, které přicházely z velmi odlišných podmínek.

Různorodá kvalita a zájem zřizovatelů vedly k tomu, že bylo nutné začít systematickou prací s vedením škol. Ředitelé představovali nejstabilnější vstup do systému a největší páku pro změnu.

Mobilita obyvatel a blízkost Prahy zároveň posilovaly konkurenci mezi školami, zejména v Kutné Hoře. Eduzměna musela aktivně podporovat spolupráci místo soutěžení a otevírat témata společného plánování a sdílení praxe.

Celkově regionální kontext vyžadoval víceletý, koordinovaný a vrstevnatý přístup, v němž se práce s řediteli, učiteli, žáky, rodiči a službami navzájem doplňovala. Bez ohledu na oblast intervence šlo vždy o totéž: vytvořit takové podmínky, aby školy nebyly na změnu samy a mohly se opírat o síť vztahů, která v regionu dříve neexistovala.

3.4.2 Externí vlivy a ekologický kontext regionu

Vývoj činnosti Eduzměny v regionu výrazně ovlivnily faktory stojící mimo samotné školy. Kutnohorsko je územím s rozdrobenou sídelní strukturou, kde menší obce obvykle neřeší konkurenci škol, zatímco ve

třech městech vzniká tlak na výkon a nábor žáků. Tento nerovnoměrný vývoj, včetně očekávaného poklesu dětské populace, určoval potřebu podporovat spolupráci mezi zřizovateli a společné plánování namísto jednotlivých izolovaných řešení.

Decentralizovaný systém řízení školství přinášel další proměnnou – každé komunální volby mohly zásadně měnit priority obcí. Eduzměna proto musela od počátku posilovat vztahy s různými zřizovateli, budovat kontinuitu napříč politickými cykly a podporovat sdílení mezi zkušenějšími a nově nastupujícími starosty. Regionální ekologii komplikovala také přítomnost sociálně vyloučených lokalit a dětí z výrazně znevýhodněného prostředí, což vytvářelo tlak na školy i na sociální služby. Vznikla proto potřeba mezioborové spolupráce a síťování podpůrných organizací.

Přístup Eduzměny formovaly i celostátní vzdělávací změny, zejména implementace Strategie 2030+ a avizované revize Rámcových vzdělávacích programů (RVP). Jejich důraz na proměnu způsobu učení, snižování administrativní zátěže a posílení rovných příležitostí školám otevíral nový hodnotový rámec, ale současně přinášel nejistotu ohledně konkrétních kroků a očekávání. Pro mnohé školy bylo obtížné převést strategické cíle do každodenní praxe, což posilovalo poptávku po metodickém vedení, sdílení příkladů dobré praxe a stabilních podpůrných mechanismech. Do spolupráce se proto zapojovaly i školy, které původně o změny nejevily velký zájem.

Dva výrazné vnější šoky působily obzvláště intenzivně. Pandemie covidu-19 zkomplikovala plánované vstupní mapování, ale současně umožnila vybudovat rychle důvěru díky praktické pomoci s distanční výukou a technickým vybavením. Válečný konflikt na Ukrajině přinesl prudký nárůst cizojazyčných dětí a potřebu vytvořit rychlé integrační mechanismy, na něž školy nebyly připravené.

Tyto faktory společně vytvářely ekologii nestability, rozdílných podmínek a různě silných zřizovatelů, ve které bylo nezbytné postupovat po vrstvách: nejprve stabilizovat školy a jejich vedení, následně posilovat spolupráci, a teprve poté akcelarovat pedagogickou změnu. Regionální kontext tak určoval nejen obsah intervencí, ale i jejich tempo a pořadí.

3.5 Shrnutí

Vzdělávání na Kutnohorsku je představeno jako komplexní adaptivní systém, jehož fungování je určováno především vztahy, interakcemi a zpětnovazebnými smyčkami mezi aktéry – nikoli jen formální strukturou institucí. Účelem systému je v perspektivě Eduzměny vytvářet podmínky pro učení a wellbeing všech dětí, přičemž lepší výsledky na úrovni všech žáků mohou mít více příčin a často se projevují se zpožděním. Proto je pro evaluaci klíčové zkoumat nejen „co se stalo“, ale i mechanismy a kontexty změny.

Regionální specifika ORP Kutná Hora (rozlehlé a rozdrobené území, slabší dostupnost služeb, socioekonomická a kulturní různorodost včetně sociálně vyloučených lokalit, mobilita obyvatel a konkurence škol zejména ve městě Kutná Hora) spolu s výchozím stavem před vstupem Eduzměny (nízká míra spolupráce mezi školami, proměnlivý zájem zřizovatelů, nerovnosti v nabídce škol a pocit chybějící systémové podpory) vytvářely prostředí, v němž bylo nutné nejprve budovat síťovou infrastrukturu a důvěru.

Mapování potřeb pak ukázalo konkrétní poptávky napříč skupinami: žáci akcentovali bezpečné a podnětné prostředí a smysluplnost učení; učitelé potřebu podpory, spolupráce a wellbeingu; ředitelé zejména čas a kapacitu pro pedagogické vedení a kvalitní spolupráci s rodiči a zřizovateli; rodiče pak srozumitelnější a dostupnější komunikaci se školou.

Vnější vlivy (politické cykly v decentralizovaném řízení, Strategie 2030+ a revize RVP, pandemie covidu-19 a dopady války na Ukrajině) dále posilovaly potřebu postupovat vrstevnatě, dlouhodobě a adaptivně – stabilizovat, propojovat a teprve poté akcelerovat změnu.

V následující kapitole navazujeme popisem modelu akce, tedy ukazujeme, jak Eduzměna své intervence navrhla a postupně vrstvila tak, aby odpovídaly logice komplexního systému – tj. ne jako izolovaná opatření, ale jako soubor propojených aktivit cílených na posilování vztahů, kapacit a spolupráce napříč aktéry (zejména přes vedení škol a síťování), v tempu a pořadí, které určovaly podmínky regionu i vnější šoky.

4.

Působení Eduzměny (action model)



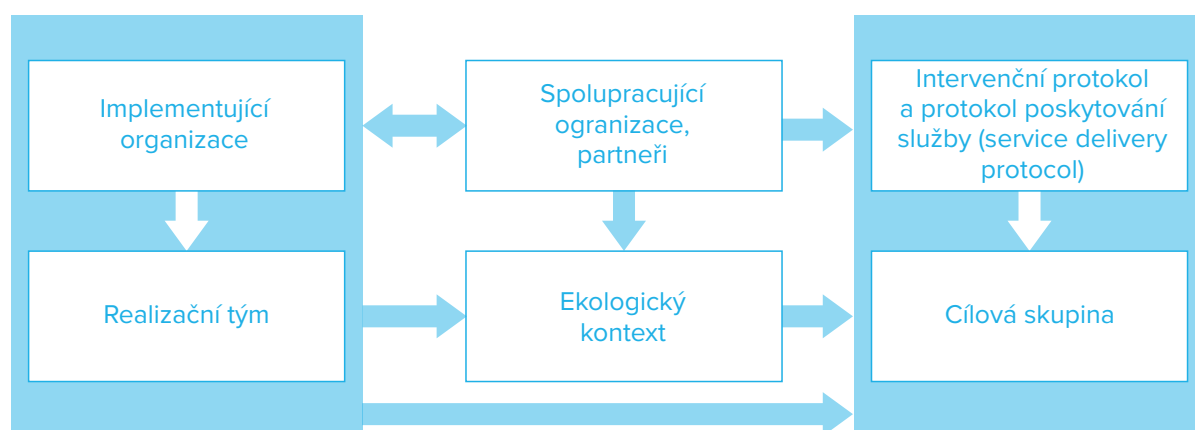
V této a následující kapitole shrneme teorii změny Eduzměny, přičemž metodologicky vycházíme z přístupu Huey-Tsyh Chena (Chen, 2014), který odlišuje action model a change model. Chen chápe teorii změny jako **integrováný rámec**, který propojuje, **jak má intervence fungovat** (action model = model akce) a **jak má změny vyvolat** (change model = model změny). Díky tomu lze vysvětlit, **jak se intervence realizuje a proč by měla vést k výsledkům**.

Modelu akce se budeme podrobně věnovat v jednotlivých podkapitolách této kapitoly, modelu změny pak obdobně v kapitole 5.

Základní model akce představuje obrázek č. 3.

Obrázek č. 3:

Obecný model akce (action model) integrační podpory v regionu



Zdroj: Chen, 2014, s. 70

Model akce představuje celý „implementační ekosystém“ intervence. Tedy kdo ji dělá, s kým, za jakých podmínek a jak přesně je služba poskytována cílové skupině. U tak komplexní intervence jako je Eduzměna, musíme mít jasno ve všech šesti základních komponentách modelu akce:

- **Implementující organizace** nese celkovou odpovědnost za intervenci. Zajišťuje potřebné finanční, odborné i technické zdroje a vytváří podmínky pro její realizaci. Její rolí je také koordinace mezi různými vertikálními i horizontálními úrovněmi intervence. Úspěch implementace je závislý na tom, zda organizace dokáže sladit tyto různé úrovně a zajistit stabilní a předvídatelné prostředí pro práci realizačních týmů.
- **Realizační tým** je jádrem každé intervence, protože je nositelem přímé práce s cílovou skupinou. Jeho kapacita a angažovanost ovlivňují, zda se podaří přenést zamýšlené principy intervence do každodenní praxe. Žádná intervence nepůsobí ve vakuu, a proto je nezbytné, aby implementátor **spolupracoval s dalšími organizacemi a partnery**, kteří přispívají doplňkovými zdroji, odbornými znalostmi či přístupem k cílovým skupinám. Spolupráce je také cestou, jak zajistit provázanost s ostatními intervencemi a službami, které mohou na stejné cílové skupině působit.
- **Ekologický kontext** představuje prostředí, v němž intervence probíhá, a zahrnuje faktory, které mohou její účinky posilovat nebo naopak oslabovat. Intervence musí s těmito

kontextovými faktory aktivně počítat a pracovat s nimi – buď je využít jako podporu, nebo se snažit zmírnit jejich negativní vlivy.

- **Intervenční protokol** a **protokol poskytování služby** vymezují podobu intervence, její obsah, harmonogram a způsob práce s cílovou skupinou.
- Klíčovou složkou modelu akce je **cílová skupina**, pro kterou je intervence určena. Je třeba stanovit jasná kritéria pro vstup a zároveň porozumět skutečným potřebám, očekávání a připravenosti účastníků.

4.1 Implementující organizace

Nositelem pilotního projektu na Kutnohorsku byl Nadační fond Eduzměna (NFE), který přinesl do regionu silné finanční zázemí, odbornou kapacitu a vizi dlouhodobé systémové změny zdůrazňující participaci místních aktérů. Klíčovým lokálním partnerem byla od počátku MAS Lípa pro venkov, nositel projektu Místního akčního plánu rozvoje vzdělávání Kutnohorsko (MAP KH), který zajistil ukotvení v regionu.

Úloha implementující organizace měla dvojí charakter. Na jedné straně šlo o centrální řízení, financování a koordinaci s národními partnery (MŠMT, NPI, ČŠI). Na straně druhé bylo cílem vybudovat v regionu udržitelnou podpůrnou infrastrukturu. Tento záměr se postupně zhmotnil ve vytvoření Centra podpory vzdělávání (CPV) Kutnohorsko.

Vývoj v průběhu projektu lze popsat jako proces „emancipace regionu“ – posun od silně centrálně řízeného modelu k postupnému předávání odpovědnosti a posilování autonomie místních struktur. Zatímco v počátcích byl region spíše místem realizace centrálně plánovaných aktivit, v pozdější fázi se plně rozvinuly místní kapacity a kompetence. Cílovým stavem je plně funkční CPV KH, kde NFE působí již jen jako strategický partner. Tento přechod byl nezbytný pro dlouhodobou udržitelnost i pro uvolnění kapacit fondu pro šíření modelu do dalších regionů. V posledním roce pilotáže proto proběhl přenos vybraných dílčích intervencí (zejména práce regionálních průvodců škol) do čtyř dalších regionů (Českobudějovicko, Přesticko-Blovicko, Šumpersko-Zábřežsko a Turnovsko-Semilsko) se záměrem ověřit možnosti šíření modelu podpory vzdělávání do dalších regionů.

Financování bylo zajištěno primárně z vkladů zakladatelů a darů soukromých donorů. Významnou měrou se podílel také MAP KH. Vedle toho projekt fungoval synergicky s dalšími organizacemi. Příkladem je financování Týmů duševního zdraví (TDZ), které byly zpočátku plně financovány z Norských fondů a nebyly tedy součástí rozpočtu NFE (ten se spolu s odborným partnerem SOFA podílel na psaní grantové žádosti a jejich financování převzal v roce 2024). Vedle finančního kapitálu projekt disponoval i odborným kapitálem, reprezentovaným expertízou odborných partnerů a poradních orgánů (Odborná a Evaluační rada). V neziskovém sektoru, kde organizace působící v jednom sektoru jsou nezdědkou spíše v konkurenčním naladění, byl pilotní projekt na Kutnohorsku (KH) výrazným protikladem svým pojetím **spolupracující koalice neziskových organizací**. Pro působení v regionu KH bylo důležité vybudovat a dlouhodobě udržovat funkční ekosystém spolupracujících odborných partnerů. Tito partneři přinášeli do projektu legitimitu, specifickou expertízu, zdroje i přístup k cílovým skupinám.

4.2 Realizační tým

Realizační tým Eduzměny představoval od počátku **jádro celé intervence** a zároveň její nejdynamičtější složku. Jeho hlavním posláním bylo doprovázet školy, jejich vedení a učitele v procesu zlepšování kvality výuky, podpory wellbeingu a rozvoje spolupráce v regionu. Tým fungoval v úzké návaznosti na centrální vedení Eduzměny a na místní partnery, což přinášelo řadu výhod (zejména silné know-how a flexibilitu), ale zároveň i výzvy v oblasti koordinace a vyjasnění rolí.

Složení a role týmu

Počáteční tým tvořili členové Nadačního fondu Eduzměna, regionálního partnera MAS Lípa pro venkov/MAP Kutnohorsko a sedmi odborných partnerů (EDUin, Elixír do škol, JOB – Spolek pro inovace, SOFA, SPKV, Step by Step, Unie rodičů), kteří přinášeli obsahovou expertízu. Postupně byl budován regionální tým, jehož jádrem se stal **tým regionálních průvodců škol**. Jejich úkolem bylo poskytovat přímou, dlouhodobou a individualizovanou podporu školám, fungovat jako mentoři, koučové a facilitátoři změny. V týmu působili také regionální koordinátoři pro jednotlivé cílové skupiny a odborníci podpůrných služeb, jako TDZ. V průběhu času se role některých odborných partnerů posouvala od přímé realizace k roli supervizorů pro regionální tým.

Profesionalizace a rozvoj kapacit

Během pěti let prošel tým výraznou transformací k profesionalizaci. Byl zaveden systematický rozvoj kapacit, zahrnující metodická školení (např. v oblasti facilitace, koučinku), pravidelné supervize (individuální i týmové) a intervize. Důraz byl kladen na kulturu otevřené reflexe a sdílení praxe s cílem posilovat soudržnost týmu a vytvářet prostředí psychologického bezpečí nezbytné pro zvládání náročné práce. Nutnou podmínkou bylo sladit společný jazyk pro popis změn.

Vývoj koordinace a řízení

Řízení a koordinace prošly organickým vývojem. Počáteční fáze participativního hledání, ploché struktury a koordinace na dálku z Prahy vedla k neefektivitě, a proto byla postupně nahrazena strukturovaným modelem s jasně definovanými rolmi (počínaje ředitelem), odpovědnostmi a procesem informačních toků a spolupráce. S blížícím se koncem pilotáže došlo k finální profesionalizaci a postupnému předání plné odpovědnosti regionálnímu týmu v rámci CPV s vlastní právní subjektivitou.

Proměna role v čase

Nejvýznamnější proměnou prošla role **regionálních průvodců**. Z původní role externích expertů se postupně stali **důvěryhodnou součástí místní sítě**. Jejich autorita se začala opírat o budovanou důvěru a znalost lokálního kontextu, což bylo klíčové pro přijetí intervence školami. Celý tým se postupně proměnil z projektově orientovaného konsorcia v **institucionalizovanou regionální strukturu s vlastní identitou**, ukotvenou ve vzniku CPV.

4.3 Spolupracující organizace a partneři

Spolupracující organizace tvořily pro Eduzměnu rozsáhlý ekosystém aktérů. Od počátku šlo o záměrnou strategii. Eduzměna nebyla koncipována jako izolovaný projekt, ale jako **platforma pro spolupráci** s cílem vybudovat v regionu propojený učící se ekosystém.

Struktura partnerství

Klíčovými partnery byly na začátku **MAP KH** a jeho nositel **MAS Lípa pro venkov**, které zajišťovaly územní ukotvení. Eduzměna (EZ) v regionu navázala na předchozí aktivity MAP KH a díky **výrazné podpoře jeho realizátorů** se opřela o již vybudovanou síť vztahů, důvěry a zárodků spolupráce. Byla to právě aktivita MAP KH, díky níž se Eduzměně podařilo navázat spolupráci s kutnohorskými školami, přestože do regionu vstoupila jen dva měsíce před vypuknutím pandemie covidu-19. Kromě **škol a jejich zřizovatelů** se do spolupráce postupně zapojila řada dalších institucí. Města a jejich školské úřady, Pedagogicko-psychologická poradna KH, sociální služby, nízkoprahové a terénní služby, kulturní instituce i státní instituce jako ČŠI a NPI. Legitimitu a strategické propojení zajistilo **Memorandum o spolupráci** podepsané mezi NFE, MAS Lípa pro venkov, MŠMT, Středočeským krajem a městem Kutná Hora.

Vývoj spolupráce

V prvních letech byla spolupráce silně **osobnostně ukotvená** a opírala se především o neformální vztahy a důvěru. S rostoucím počtem aktérů vznikla potřeba **formálnějších koordinačních mechanismů**. Kromě rozšiřování profesní sítě **ředitelů a učitelů začala** EZ organizovat setkávání platformy pro mezioborovou spolupráci, která propojovala školy se sociálními a zdravotními službami. V pozdější fázi byl ustaven **Výbor partnerství** jako strategický orgán pro dlouhodobý rozvoj vzdělávání.

Přínosy a limity partnerství

Spolupráce posílila **vzájemnou důvěru mezi školami**, umožnila efektivnější využívání zdrojů a otevřela prostor pro sdílení dobré praxe. Zlepšila se také provázanost vzdělávacího systému s dalšími oblastmi, například s péčí o duševní zdraví. Výzvou bylo sladit velké množství probíhajících aktivit, různé organizační kultury a odlišná očekávání velkého počtu partnerů.

Konsolidace a institucionalizace

V závěrečné fázi se vztahy posunuly od projektové spolupráce ke **stabilní institucionální síti**. **Centrum podpory vzdělávání (CPV)** převzalo hlavní koordinační roli a stalo se ztělesněním funkčního středního článku podpory, schopného zajišťovat dlouhodobou spolupráci i po skončení pilotu. Důkazem úspěchu je ochota samospráv **spolufinancovat** služby CPV.

Replikovatelnost

Paralelně s realizací intervence na Kutnohrosku probíhalo ověřování replikovatelnosti v dalších čtyřech výše zmíněných regionech. Zde EZ rovněž navázala na činnost místních akčních skupin a zaměřila se na posilování a zkompetentňování regionálních lídrů a výcvik regionálních průvodců škol. Záměrem bylo položit základy vzniku dalších CPV a zjistit, jaké podmínky jsou pro jeho úspěšné založení nezbytné.

4.4 Ekologický kontext

Působení Eduzměny v letech 2020–2025 významně ovlivnila řada externích faktorů. Klíčové vlivy dělíme do tří oblastí: specifika regionu, požadavky vzdělávacího systému a globální události.

Kontext regionu

Region tvoří převážně menší rozdrobené obce a tři větší centra. V regionu žije řada dětí ze sociálně vyloučeného prostředí. To motivovalo EZ k realizaci projektů, v nichž romské asistentky motivovaly rodiče k zápisu dětí do mateřských a spádových základních škol. EZ zároveň poskytovala těmto školám podporu. Demografická situace v posledních letech pilotáže a očekávaný úbytek dětí přinesly první signály zvyšujícího se konkurenčního tlaku mezi mateřskými školami. EZ cílí na snížení tohoto rizika, organizuje a podporuje diskuse identifikující možné scénáře spolupráce jako efektivnější variantu izolovaných řešení.

Vzdělávací systém

Decentralizovanost systému vzdělávání zvyšuje riziko přerušování kontinuity změn v souvislosti se změnou politické situace v obcích. Eduzměna proto svojí rolí podporovatele škol cílí na jeho mitigaci.

Stát určuje priority vzdělávání a kontroluje jeho kvalitu. Revize RVP vyvolaly ve školách nejistotu a časový tlak. Tato situace vedla k posílení motivace ke spolupráci s Eduzměnou i některé původně méně intenzivně zapojené školy. EZ k revizi RVP cíleně zaměřila část svých podpůrných aktivit.

V dlouhodobém horizontu je motivačním faktorem obava škol z očekávané inspekce nebo potřeba podpory při zapracování jejich doporučení.

Vnější zásahy

Pandemie covidu-19, jež vypukla téměř souběžně se vstupem Eduzměny do regionu, zkomplikovala plánované zjišťování potřeb škol a převedla ho z velké míry do on-line podoby. Tím zvýšila jeho náročnost a limitovala jeho spolehlivost. Současně však pandemie přinesla potenciál k posílení důvěry. EZ ho využila a operativně pomohla školám s organizací distanční výuky a zajištěním techniky. Tato okamžitá podpora urychlila budování důvěry a posílila vnímání EZ jako skutečné pomoci. Výrazným zásahem do života škol byla také migrace dětí z Ukrajiny po vypuknutí války. Tato náročná situace vedla EZ k posílení již existující sítě mezioborové spolupráce a k tvorbě rychlého a funkčního systému podpory a začleňování ukrajinských dětí. Rozvoj digitálních technologií a nástup umělé inteligence rovněž ovlivňují školy, které v této oblasti vyhledávají podporu Eduzměny, například v metodických centrech.

4.5 Cílové skupiny

Tato část kapitoly detailně vymezuje cílové skupiny, na které se intervence EZ zaměřovala, a popisuje strategii a mechanismy jejich zapojování. Základním přístupem intervenčního designu byl **princip otevřené nabídky a dobrovolné participace**. Cílem bylo vytvořit v regionu bohaté a dostupné **portfolio příležitostí**, z něhož si mohl každý aktér svobodně zvolit podle své vlastní potřeby a motivace. Důležitým prvkem v systému podpory se stal regionální průvodce škol, který školy motivoval a současně fungoval jako filtr odpovídající podpory a ochrana proti přetížení neaktivnějších jedinců.

Následující oddíly popisují pro každou cílovou skupinu specifika jejího vymezení, geografický rozsah podpory a mechanismy zapojování.

4.5.1 Vedení škol (ředitelé a zástupci)

 Definice a role v systému	Vedení škol bylo chápáno jako klíčová systémová páka a primární cílová skupina. Ředitelé představovali „gatekeepery“ (strážce brány), jejich postoj a aktivní zapojení byly nezbytnou podmínkou jakékoliv udržitelné změny ve škole.
 Geografické vymezení	Individuální podpora byla omezena na území ORP KH. Účast na vzdělávacích a síťovacích akcích byla výjimečně otevřená i ředitelům z jiných regionů.
 Mechanismus zapojení	Zapojení bylo převážně proaktivní a vztahové. Regionální průvodci systematicky oslovovali vedení všech škol. Ředitel se stal účastníkem v okamžiku, kdy projevil zájem o jakoukoli formu spolupráce.
 Vstupní parametry a bariéry	Formální kritéria neexistovala; jedinou podmínkou byla ochota ředitele věnovat čas a otevřít školu spolupráci. Bariérami byly spíše vnitřní postoje jako nedůvěra, nejistota či vnímaný nedostatek času.
 Nezasažené podskupiny	V prvních letech zůstali mimo ti ředitelé, kteří nabídku odmítli. Díky trvalé nabídce se tato skupina postupně zmenšovala a ke konci pilotu byli zapojeni prakticky všichni ředitelé alespoň v jedné z forem spolupráce. V dalších pilotních regionech, kde intervence probíhala až od roku 2024, se v souladu s vývojem na Kutnohorsku v prvním roce spolupráce s Eduzměnou ve většině regionů zapojila jen menší část škol. Výjimkou byl region Šumperk-Zábřeh, kde předcházející dlouhodobá práce MAS na síťování a podpoře ředitelů umožnila vstup průvodců do převážné většiny škol již v prvním roce působení EZ.

4.5.2 Učitelé a asistenti pedagoga

Definice a role v systému	Pedagogové a asistenti byli hlavními nositeli změny ve výuce. Cílem bylo zasáhnout co nejširší spektrum pedagogů napříč stupni vzdělávání.
Geografické vymezení	Individualizovaná podpora byla dostupná pouze pro školy v ORP KH. Otevřené vzdělávací formáty (Metodická centra, Letní škola) zapojovaly i účastníky z okolních regionů.
Mechanismus zapojení	Učitelé se mohli připojit přes vedení školy, přímou přihláškou na otevřené akce, nebo na základě doporučení kolegů. K účasti na vybraných podpůrných programech motivoval školy jejich regionální průvodce.
Vstupní parametry a bariéry	Nejdůležitější podmínkou byla podpora vedení školy. Pokud ředitel neumožnil uvolnění z výuky, stalo se to faktickou bariérou. U dlouhodobých programů bylo potřeba ve školách zajistit funkční model suplování tak, aby nevytvářel averzi suplujících vůči zapojenému učiteli. Ta předem blokovala následný přenos inovací uvnitř školy.

4.5.3 Zřizovatelé a obce

Definice a role v systému	Zřizovatelé byli klíčovými strategickými partnery pro udržitelnost, systémové ukotvení intervence a financování Centra podpory vzdělávání (CPV).
Mechanismus zapojení	Jednalo se o cílené budování partnerství – individuální setkávání se starosty, prezentace na zastupitelstvech a zapojení do společných platforem, jako byl Výbor regionálního partnerství.

4.5.4 Rodiče

Definice a role v systému	Rodiče byli zásadními aktéry pro podporu dětí a vytváření vhodných podmínek jejich vzdělávání. Nízká očekávání rodičů ze sociálně vyloučených lokalit vedla k nízké docházce jejich dětí do školy.
Mechanismus zapojení	Byli oslovoováni prostřednictvím škol (rodičovské kavárny, komunitní akce) nebo napřímo prostřednictvím CPV, pokud udělili souhlas.

4.5.5 Další cílové skupiny

	Žáci a děti	Byli konečnými beneficienty. Přímá podpora se jich však dotýkala selektivně, neboť hlavní strategie spočívala v působení prostřednictvím dospělých. Zapojovali se nepřímo prostřednictvím učitelů (program Řešíme společnou výzvu), škol či rodičů (TDZ).
	Podpůrné služby	Prostřednictvím profesních sítí a mezioborových platforem byly s cílem posílit koordinaci zapojovány i podpůrné služby.
	Nepedagogičtí pracovníci	Byli zapojováni podle konkrétních potřeb škol, spíše spontánně než systematicky. Větší roli hráli v prostředí mateřských škol. Podpora směřovala majoritně k pracovníkům školních jídelen a využití jejich potenciálu k posílení autonomie a kompetencí dětí (zapojení dětí do přípravy svačin a obědů, sebeobsluha). Zatímco práce s vedením škol, učiteli a zřizovateli se zaměřovala na individuální i skupinovou podporu, práce s rodiči, podpůrnými službami, nepedagogickými pracovníky a dětmi probíhala převážně skupinově (s výjimkou podpůrných služeb, kde je podpora cílena na konkrétní dítě/rodinu).

4.6 Intervenční protokol

Tato podkapitola popisuje základní logiku a strukturu intervenčních mechanismů Eduzměny (EZ), tedy to, **jakým způsobem byly poskytovány služby jednotlivým cílovým skupinám**.

V souladu s modelem RAA (Reasoned Action Approach, viz následující kapitola) jsou jednotlivé typy intervencí rozděleny podle toho, zda převažujícím **cílem bylo ovlivnit**:

- **subjektivní postoje** (k posílení vnitřní motivace a přesvědčení o hodnotě změny),
- **vnímané normy** (k posílení kolektivního očekávání a kultury spolupráce),
- **vnímanou kontrolu** (k posílení pocitu, že změna je zvládnutelná a dostupná).

U některých cílových skupin (Podpůrné a mezioborové služby, Nepedagogická podpora) neproběhly intervence primárně směřující na všechny tři dílčí mechanismy změny chování.

Struktura kapitoly kopíruje hlavní cílové skupiny – vedení škol, učitele, zřizovatele, rodiče, žáky a podpůrné služby.

4.6.1 Vedení škol

Intervence zaměřené na vedení škol kombinovaly všechny tři složky RAA, přičemž **v počáteční fázi převažovala práce s postoji** a postupně rostl význam posilování norem a kontroly. Intervence zasáhli celkem 113 jedinečných členů vedení škol.

A.

Postoje: pedagogický leadership

Dlouhodobá edukace byla realizována zejména prostřednictvím programu **Ředitel naživo**, **Pedagog lídr** a **Ředitelská klubovna**. Doplněvala je série workshopů zaměřených na pedagogický leadership a strategické řízení. Další formou byla **Letní škola Eduzměny**, zaměřená na osobní rozvoj a sebereflexi.

**Příklad: Ředitelská klubovna**

Ředitelé se scházeli v uzavřené skupině. Každé setkání mělo ústřední téma (např. práce s vizí školy, rozvoj týmu) a bylo koncipováno seberozvojevě. Kromě lektorů měl program svého garanta, který provazoval setkání mezi sebou, zajišťoval bezpečné prostředí a kotvil témata v hlubších principech.

B.

Vnímané normy: vnitřní a vnější spolupráce

Spolupráci a sdílení mezi řediteli podporovala **pravidelná setkávání vedení škol** a **inspirativní návštěvy**, při nichž se rozvíjely profesní vztahy a přenášely zkušenosti. Tyto platformy vytvářely normu otevřeného sdílení a postupně měnily vnímání role ředitele na součást regionální komunity.

C.

Vnímaná kontrola: pedagogické vedení a tvorba podmínek pro učení

Pro praktické vedení školy poskytovala Eduzměna individuální podporu **regionálním průvodcem** a **nepedagogickou podporu** v podobě konzultace k financování, administrativě a právním otázkám. Tím se snižovala zátěž ředitelů a uvolňovala kapacita pro pedagogické vedení. Regionální průvodce současně ovlivňoval **také postoje a normy** vedení škol.

4.6.2 Učitelé a asistenti pedagoga

Intervence pro tuto skupinu pokrývaly všechny tři komponenty RAA (od změny postojů přes tvorbu nových profesních norem až po podporu pocitu zvládnutelnosti změny) a vzájemně se prolínaly. **Podpora postojů byla kombinována s podporou vnímané kontroly** k praktickému ukotvení nových teoretických konceptů přímo ve třídě. Intervence zasáhly celkem 480 jedinečných učitelů a 38 asistentů pedagoga.

A.

Postoje: profesní sebepojetí

Nejrozsáhlejším formátem byla síť **Metodických center**, která nabízela učitelům pravidelné workshopy a sdílení praxe. K posilování postojů sloužily i **inspirativní návštěvy** ve školách, kde učitelé viděli inovativní výuku v praxi. Dlouhodobý program **Pedagogický lídr** hloubkově rozvíjel motivované pedagogy.

**Příklad: Metodická centra**

Tým lektorů vedl sérii navazujících workshopů. Mezi setkáními účastníci zkoušeli nové metody ve svých třídách a na dalším setkání sdíleli zkušenosti. Tím se zvyšovala pravděpodobnost přechodu od záměru ke skutečné realizaci změny.

B.

Vnímané normy: kultura spolupráce

Zásadní význam měly aktivity rozvíjející kolegiální učení, jako **učící se skupiny** (uvnitř i napříč školami). Ty posilovaly normu otevřenosti a vzájemného sdílení ve sborovnách.

C.

Vnímaná kontrola: zavádění inovací a tvorba podmínek výuky

Individuální podporu zajišťovali **regionální průvodci škol**, lektori, externí mentoři a metodici, kteří s učiteli pracovali přímo ve škole (tandemová výuka, náslechy, mentoring). Učitelé měli také přístup ke konzultacím **Týmů duševního zdraví** (TDZ) při práci s náročnými žáky a **dalším podpůrným službám**.

4.6.3 Zřizovatelé a obce

Intervence pro tuto skupinu pokrývaly všechny tři komponenty RAA. **Počáteční snaha o ovlivnění postojů se ukázala jako nefunkční**, předcházet ji musela práce s kontrolou a normami. Intervence zasáhly celkem 30 jedinečných pracovníků zřizovatelů.

A.

Postoje: role zřizovatele směrem ke škole

EZ pořádala **individuální setkání** se starosty i **kulaté stoly** za účasti starosty a ředitele školy, kde působila jako nestranný mediátor a představovala koncepty kvalitní školy ČŠI.

B.

Vnímané normy: spolupráce a koordinace

Vznikl **Výbor regionálního partnerství**, kde se zástupci obcí pravidelně setkávali s vedením CPV a plánovali společné kroky. Zřizovatelé se společně setkávali na vzdělávacích workshopech, kde zážitkovou formou rozšiřovali své vnímání standardů a pravidel, např. komunikace se školou i rodiči, či specifikace odpovědnosti role zřizovatele.

C.

Vnímaná kontrola: spolufinancování a sdílení zdrojů

Obce byly postupně zapojovány do **spolufinancování CPV**, čímž získaly přehled o využití prostředků a větší vliv na směřování podpory škol.

4.6.4 Rodiče a komunita

Nejvýraznější komponentou z hlediska potřeb rodičů byly intervence směřující k **posílení kontroly**, které přinášely konkrétní návody na řešení náročných, akutních či dlouhodobých, situací a výchovných problémů. Intervence zasáhly celkem 148 jedinečných rodičů.

A.

Postoje: sebepojetí rodiče ve vztahu k výchově a vzdělávání

Vzdělávací workshopy pro rodiče, učitele a děti zážitkovou formou posilovaly vnímání přínosu rozvoje určitých kompetencí (např. čtenářská gramotnost a pregramotnost a její rozvoj).

B.

Vnímané normy: spolupráce a komunikace

Účast rodičů na společných projektech (např. školní slavnosti, minigranty, komunitní akce) posilovala vnímání školy jako otevřené instituce.

C.

Vnímaná kontrola: podpora autonomie a kompetencí dětí

Rodičům byla dostupná individuální podpora **TDZ** při řešení výchovných či psychických potíží jejich dětí. **Rodičovské kavárny** podporovaly sdílení rodičů v aktuálních tématech (např. závislost na digitálních technologiích) a propojovaly ho s podněty a konkrétními typy expertů.

4.6.5 Žáci a děti

Intervence směřované přímo k žákům pokrývaly všechny tři komponenty RAA, **měly menší rozsah**, a obvykle byly **kombinovány s přímou podporou jejich pedagogů** (majoritně v oblasti postojů, s vlivem na vnímání normy i kontroly). Intervence zasáhly celkem 5 610 dětí a žáků.

A.

Postoje: prorůstové myšlení (plus u učitelů postoj k participaci žáků)

Program **Řešíme společnou výzvu** učil děti spolupracovat, hledat řešení problémů a ovlivňovat život školy prostřednictvím realizace vlastních projektů. Učitele podporoval v dovednosti vytvářet učební podmínky tak, aby umožňovaly aktivní zapojení dětí, týmovou práci a převzetí odpovědnosti.

B.

Vnímané normy: klima třídy a školy

Preventivní programy a workshopy ve třídách (např. s využitím metodik SOFA jako **RRRR, STRONG**) byly zaměřené na posílení wellbeingu, zdravých vztahů a klimatu. Cílem bylo pracovat s celým kolektivem a předcházet vzniku problémů. K posílení soudržnosti třídy směřoval také program Řešíme společnou výzvu.

C.

Vnímaná kontrola: duševní zdraví a wellbeing

Děti, které čelily psychickým či sociálním obtížím, mohly využít **TDZ** – mobilní multidisciplinární služby poskytující včasnou a dostupnou intervenci pro žáky, rodiny i školy.

4.6.6 Podpůrné a mezioborové služby

Intervence směřovaly **majoritně k posílení norem a kontroly**. Průběžným zvyšováním kvalifikace se proměňovaly také postoje. Intervence zasáhly celkem 315 jedinečných účastníků napříč cílovými skupinami.

B.

Vnímané normy: spolupráce profesí

V regionu byla vytvořena Platforma mezioborové spolupráce, která sdružovala zástupce škol, poraden a neziskového sektoru. Platforma řešila konkrétní případy i systémové otázky dostupnosti služeb.

C.

Vnímaná kontrola: dosah na děti a žáky

CPV propojovalo a koordinovalo služby se školami, vzdělávalo dle potřeb terénu a hledalo řešení tam, kde chyběla systémová odpověď.

4.6.7 Nepedagogická podpora

Intervence se zaměřovaly majoritně na posílení norem. Intervence zasáhly celkem 12 jedinečných nepedagogických pracovníků.

B.

Vnímané normy: spolupráce s pedagogy, zdravé stravování

Individuální intervence na základě rozvojových plánů s finanční podporou EZ realizovaly školy v podobě projektové výuky se zapojením školní jídelny, CPV pořádalo odborná setkání pro vedoucí a zaměstnance školních jídelen, kde sdíleli zkušenosti, učili se od odborníků a objevovali nové přístupy ke zdravému školnímu stravování.

Úhelným kamenem, který se prolíná podporou všech cílových skupin, je **tým regionálních průvodců**, opírající se regionální tým koordinátorů CPV a o síť odborných partnerů. Provází školy na jejich cestě proměny kultury směrem k učící se organizaci. Vnímá potřeby škol v širším kontextu a v tomto širším kontextu také školám pomáhá nacházet jejich řešení. Aktivně podporuje vzájemné sdílení, šíření dobré praxe, předávání zkušeností a spolupráci mezi školami. Pomáhá školám v tom, že se učitelé i ředitelé navzájem inspiroují a vzájemně se od sebe učí, i když působí na jiných školách nebo napříč stupni. Současně školy motivuje k využívání sdílených služeb (např. Týmy duševního zdraví, právní poradenství, logopedické depistáže ad.).

4.7 Intenzita intervencí

Intervenční protokol Eduzměny se vyznačoval **komplexitou, provazbami a procházel postupným vývojem**. Společnými principy byly důraz na **dobrovolnost a vztahový přístup**, kombinace **dlouhodobé podpory a krátkodobých impulzů**, propojení **profesního učení, sdílení, inspirace dobrou praxí a návazné individuální podpory** a postupné **přecházení od individuálních aktivit k regionálním strukturám**. Tím vznikl flexibilní, a přesto soudržný, rámec pro učení celého regionu. Takto komplexní intervenční proto-

kol byl realizován jen na Kutnohorsku. V dalších čtyřech regionech byla s ohledem na kratší dobu působení EZ realizována práce regionálních průvodců škol, kteří se soustředili zejména na práci s vedením škol a učiteli. V některých regionech probíhala také podpora participace žáků. Prohloubení intervence v některých regionech po skočení pilotáže plynule pokračuje.

Následující tabulky č. 7, 8 a 9 přináší základní představu o intenzitě či objemu jednotlivých dílčích intervencí na Kutnohorsku.

Tabulka č. 7:

Hlavní intervence, 2020–2025

Intervence	Cílové skupiny	Počet setkání	Celkový počet účastí	Jedineční účastníci
Digitální metodická centra	učitelé	21	271	64
Fyzikální metodická centra	učitelé	35	314	65
Kavárna pro asistenty pedagoga	učitelé	20	238	174
Inspirativní návštěvy mimo ORP	učitelé, vedení	18	187	116
Letní škola	učitelé, vedení	5	214	92
Pedagog lídr	učitelé, vedení	19	335	46
Rotující inspirativní návštěvy MŠ v regionu	učitelé, vedení	63	511	125
Rotující inspirativní návštěvy ZŠ/SŠ v regionu	učitelé, vedení	19	360	147
Ředitelská klubovna	vedení	13	161	34
Společné setkávání vedení škol	vedení	20	456	135
Rodičovská kavárna	rodiče	34	152	104
Řešíme společnou výzvu	děti	39	458	51
Integrační síť Ukrajina	napříč	37	107	55
Intervence Týmů duševního zdraví	napříč	11 485	12 257	1 183
Komunitní role školy	napříč	57	272	49
Pracovní skupina Mezioborová spolupráce	napříč	44	660	264
Školní zahrady/ učení venku	napříč	28	126	67
Workshopy/semináře (pro děti, rodiče, učitele, zřizovatele, vedení)	napříč	89	512	260

Zdroj: Interní data NFE, 2025

Tabulka č. 8:

Intervence agregované podle cílových skupin, 2020–2025

Cílová skupina	Počet setkání	Celkový počet účastí	Jedineční účastníci
vedení škol*	1 622	3 152	113
učitelé*	1 849	6 462	480
asistenti pedagoga*	59	202	38
děti	659	11 927	5 610
rodiče	242	1 428	148
zřizovatelé*	7	130	20

*V tabulce nejsou zahrnuty individuální intervence realizované regionálními průvodci, koordinátory CS a ředitelem CPV.

Zdroj: Interní data NFE, 2025

Tabulka č. 9:

Práce regionálních průvodců škol přímo na školách na Kutnohorsku, 2020–2025

Název školy	Počet prací průvodců přímo na škole
Církevní gymnázium v Kutné Hoře	25
Církevní MŠ svatého Jakuba	32
Gymnázium Jiřího Ortena, Kutná Hora	29
Lesní MŠ Školka v zahradě	25
MŠ 17. listopadu	5
MŠ Benešova 7	8
MŠ Benešova I	6
MŠ Benešova II	7
MŠ Církvice 202	33
MŠ Dačického	5
MŠ Hlízov	1
MŠ Chlístovice	28
MŠ Jindice	32
MŠ Kaňk	8

4. Působení Eduzměny (action model)

Název školy	Počet prací průvodců přímo na škole
MŠ Kobylnice	30
MŠ Malín	13
MŠ Malostranská, Zruč nad Sázavou	5
MŠ Miskovice	21
MŠ Na kopečku Zbraslavice	23
MŠ Na Pohoří, Zruč nad Sázavou	3
MŠ Nepoměřice	21
MŠ Pohádka	3
MŠ Radvanice	16
MŠ Rataje nad Sázavou	17
MŠ Sedlec	5
MŠ Svatý Mikuláš	12
MŠ Trebišovská	8
MŠ Uhlířské Janovice	2
MŠ Vavřinec	15
MŠ Záboří nad Labem	37
SOŠ a SOU Kutná Hora	21
VOŠ, SPŠ a Jazyková škola, Kutná Hora	51
Waldorfská škola Ratolest, Rataje nad Sázavou	12
ZŠ a MŠ Červené Janovice	57
ZŠ a MŠ Kácov	34
ZŠ a MŠ Křesetice	50
ZŠ a MŠ Malešov	97
ZŠ a MŠ Nové Dvory	45
ZŠ a MŠ Suchdol	28
ZŠ a MŠ Vlastějovice	8
ZŠ a Praktická škola Kutná Hora	14
ZŠ Církvice	48
ZŠ Hůrka	59
ZŠ Jana Palacha v Kutné Hoře	29
ZŠ Kutná Hora, Kamenná stezka 40	76
ZŠ T. G. Masaryka, Kutná Hora	65

Název školy	Počet prací průvodců přímo na škole
ZŠ Uhlířské Janovice	55
ZŠ Záboří nad Labem	15
ZŠ Zbraslavice	65
ZŠ Zruč nad Sázavou	36
ZŠ Žižkov	47
ZŠ Okružní, Zruč nad Sázavou	7

Zdroj: Interní data NFE, 2025

Vedení škol

Do dvanácti klíčových intervencí se během sledovaného období zapojilo více než sto členů vedení škol a celkově uskutečnili přes 1 600 setkání. Nejčastějšími formáty byly společné poradní skupiny (PS vedení ZŠ/SŠ a PS vedení MŠ), pravidelná setkání vedení škol a program Pedagog lídr. Členové vedení se také zúčastnili Metodických center, Letních škol a Ředitelské klubovny. Setkání probíhala v průměru alespoň jednou měsíčně a zapojovala se většina škol v regionu.

Učitelé

Šestnáct hlavních intervencí poskytlo učitelům přibližně 1 850 setkání, která dohromady zaznamenala přes 6 400 účastí a oslovila 480 různých osob. Největší objem představovala dlouhodobá individuální podpora Týmů duševního zdraví, pracovní skupiny, program Pedagog lídr, metodická centra a tematické workshopy či semináře. Aktivita probíhala výrazně měsíční frekvencí, některé skupiny se setkávaly i dvakrát měsíčně.

Asistenti pedagoga

Dvě cílené intervence (Kavárna pro asistenty a pracovní skupina Mezioborová spolupráce) poskytly 59 setkání a 202 účastí, kterých se zúčastnilo 38 různých asistentů. Jednalo se o podpůrná setkání, která probíhala zhruba měsíčně.

Děti

Osm intervencí zaměřených na děti realizovalo 659 setkání a zaznamenalo přes 4 200 účastí. Akce probíhaly průměrně měsíčně a zapojovaly se celé třídy či skupiny žáků.

Rodiče

Pro rodiče bylo určeno šest intervencí včetně Rodičovské kavárny, komunitních rolí školy a aktivit na školních zahradách. Celkem se uskutečnilo 242 setkání s více než 1 400 účastmi a takřka 150 unikátními rodiči. Typicky šlo o neformální kavárny a workshopy, které probíhaly přibližně jednou měsíčně a sloužily k lepší komunikaci mezi školou a rodinou.

**Zřizovatelé**

Pro zřizovatele byly relevantní především vzdělávací workshopy a kulaté stoly. Celkem proběhlo jen 7 setkání s asi 12 účastmi, což znamená, že tuto skupinu se dařilo oslovovat jen jednou až dvakrát ročně.

V kapitole 4 jsme popsali, jakým způsobem EZ do vzdělávacího systému v regionech vstupovala a jaké typy intervencí v jeho rámci realizovala. Ukázali jsme **model akce**, tedy soubor konkrétních činností, cílových skupin a forem podpory, které EZ v průběhu pilotní fáze rozvíjela.

Samotný popis aktivit však ještě nevysvětluje, **jak a proč by právě tyto intervence měly vést ke změnám**, které projekt sledoval. Proto se nyní posouváme k další rovině teorie změny.

Pátá kapitola představuje podrobněji tzv. model změny (change model). Rozpracovává předpokládané mechanismy, jimiž měly intervence EZ v konkrétním kontextu působit, jaké typy změn měly iniciovat u jednotlivých aktérů, jejich skupin i na úrovni systému a za jakých podmínek se tyto změny mohly rozvíjet a udržet.

Kapitola 5 tak vytváří interpretační most mezi realizovanými intervencemi a evaluačními zjištěními, která jsou předložena v další části zprávy. Umožňuje číst výsledky evaluace nikoli pouze jako soubor zjištění, ale jako testování a zpřesňování předpokladů, na nichž byla Eduzměna od počátku vystavěna.

5.

Teorie změny (change model)



Change model vysvětluje, **proč a jak mohou intervence Eduzměny vést k zamýšleným výsledkům**. Nejde tedy jen o popis aktivit, ale především o analýzu mechanismů, které tyto aktivity, jejich kombinace a koordinované interakce spouštějí na různých úrovních vzdělávacího systému. Eduzměna přitom uvažuje na úrovni jednotlivců i na úrovni skupin a regionu.

5.1 Úroveň jednotlivců: Reasoned Action Approach (RAA, Teorie odůvodněného jednání)

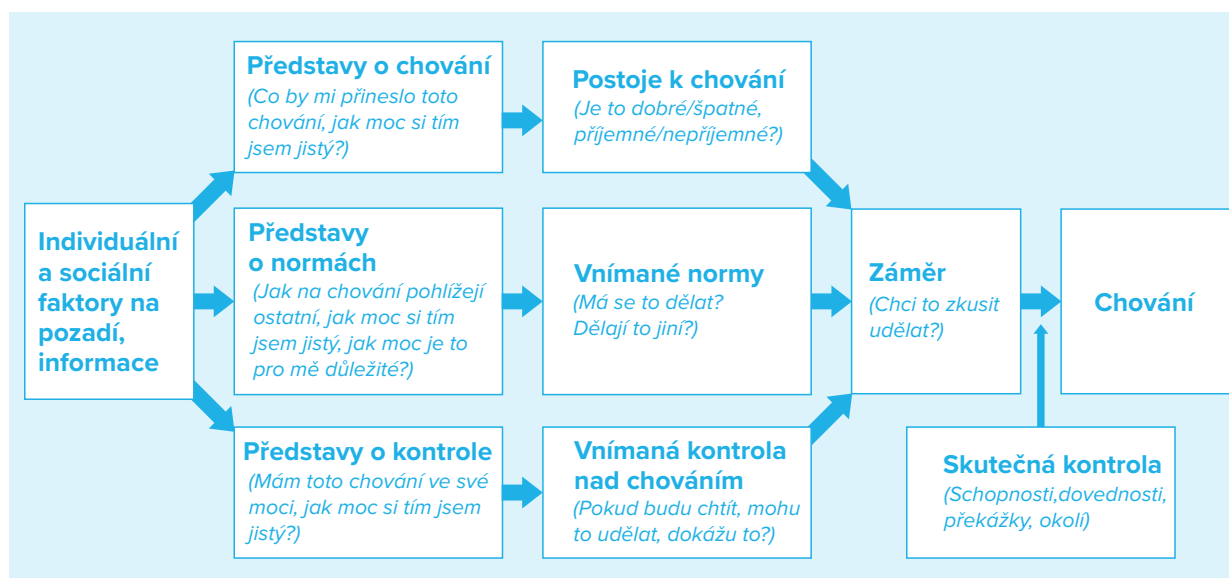
Na úrovni jednotlivců si klademe tyto otázky:

- Jak se stane, že se konkrétní osoba začne chovat jinak, pokud možno více v souladu s cíli Eduzměny v odborně-pedagogické činnosti?
- Jak se stane, že učitel bude více individualizovat výuku, více budovat bezpečné prostředí a podporovat sebedůvěru žáků?
- Jak se stane, že ředitel školy bude více usilovat, aby byla žitá vize zaměřená na kvalitu výuky a úspěch všech žáků, aby podporoval spolupráci uvnitř i vně školy a byl pedagogickým lídrem?

Vycházíme zde z teorie **Reasoned Action Approach** (Přístup založený na odůvodněném jednání; Fishbein a Ajzen, 2010; 2011), která vysvětluje změnu chování prostřednictvím postojů, subjektivních norem a vnímané behaviorální kontroly. Tento teoretický rámec rozpracovává obrázek č. 4 níže.

Obrázek č. 4:

Teoretický rámec Přístupu založeného na odůvodněném jednání (RAA) pro analýzu změny chování aktérů



Zdroj: Kváča, V. (Česká evaluační společnost). Adaptováno podle Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010)

Teorie RAA vysvětluje, proč lidé dělají to, co dělají. Chování (např. způsob řízení školy, způsob výuky, ochota spolupracovat) není náhodné, ale vyplývá z toho, jak člověk uvažuje o svých možnostech a okolnostech. Základní model má tři vstupní složky (determinanty): **představy o podstatě chování a postoje k nim, subjektivní normy a vnímanou kontrolu**. Ty společně utvářejí **záměr (intention)** a nenarazí-li osoba na překážky, následně proběhne **chování (behaviour)**, které může přinést očekávaný benefit. Ilustruje to následující praktický příklad.

Postoje (Attitudes)

Vyjadřují na základě přesvědčení subjektivní hodnocení chování.

>> Příklad:

Učitel přemýšlí, zda má smysl zařadit do výuky se svojí třídou metodu místně zakotveného učení venku. Pokud věří, že tato metoda zvýší díky volnému prostoru a pohybu radost dětí z učení, poskytne mu příležitost pro integraci témat napříč předměty a podpoří fyzickou odolnost dětí, má k ní pozitivní postoj. Naopak pokud očekává, že si děti venku jen hrají, nebo cítí silné obavy z nepohodlí a nenadálé změny počasí, bude jeho postoj negativní.

Subjektivní normy (Subjective norms)

Subjektivní normy jsou vnímaná očekávání druhých – kolegů, vedení školy, rodičů, žáků. Záleží při tom, kterým směrem tyto normy směřují, ale také jaký význam jim osoba přikládá.

>> Příklad:

Učitel se dozvídá od ředitele, že jeho kolegové ve vedlejších školách venku již běžně učí a metodu oceňují čím dál větší počet ředitelů škol. Děti učení venku baví a samy si o něj říkají. Má pocit, že učení venku „se teď očekává“. To posiluje jeho ochotu a snahu metodu vyzkoušet. Pokud by naopak měl pocit, že ředitel nebo jeho kolegové novou metodu odmítají jako příliš rizikovou a nefunkční (či příliš „alternativní“), bude se obávat jejich nesouhlasu a/nebo kritiky a raději její testování odloží. Záleží pochopitelně také na důležitosti, kterou učitel názoru ředitele přikládá. Pro někoho je souznění s ředitelem zásadní pro experimentování s novou metodou, pro někoho jiného může být naopak negativní názor ředitele, vůči kterému se učitel vnitřně vymezuje, impulsem ve prospěch použití nové metody.

Vnímaná kontrola nad chováním (Perceived behavioural control)

Je pocit schopnosti dané chování zvládnout – přesvědčení, že pro něj mám dostatečné dovednosti a podmínky. Propisuje se nejen do vnímané kontroly, ale i skutečného chování.

>> Příklad:

Učitel by rád vyučoval venku, ale pokud má pocit, že neumí dobře organizovat třídu ve venkovním prostoru školní zahrady nebo že nemá k dispozici vhodný učební plán, jeho vnímaná kontrola je nízká. Naopak, pokud má jistotu, že mu vedení vytvoří prostor pro

vzdělávání a lektor ho provede sérií ukázkových hodin s následnou reflexí a poskytne mu potřebné učební materiály, jeho vnímaná kontrola roste.

Záměr (Intention)

Je výsledkem vstupních determinantů, tedy kombinace subjektivních osobních postojů, vnímaných norem a vnímané kontroly.

>> Příklad:

Pokud má učitel k nové metodě pozitivní postoj („dětí se budou učit raději a více v souvislostech“), vnímá podporu kolegů a vedení („ostatní testování inovativní metody v životě školy vítají“) a cítí, že novou metodu dokáže realizovat („mám potřebné základní dovednosti a podporu pro jejich další rozvoj“), je velmi pravděpodobné, že si stanoví záměr výuku venku skutečně vyzkoušet.

Chování (Behaviour)

Pokud intence přetrvá a neobjeví se nepřekonatelné bariéry (např. výrazně špatné počasí, silný odpor rodičů), učitel skutečně absolvuje vzdělávání a následně novou metodu, od které očekává konkrétní benefit, reálně vyzkouší.

Uvedený příklad současně ilustruje, že lze původní učitelovy postoje, vnímané normy či subjektivní pocit kontroly nad vlastním chováním pomocí intervence/í posunout a ovlivnit tak, abychom u něj podpořili pozitivní očekávání, jeho profesní jistotu, dovednosti třídního managementu, a/nebo eliminovali další překážky v podobě nesouhlasu na straně rodičů. Tím, že posouváme vstupní determinanty, ovlivňujeme vznik záměru a zvyšujeme pravděpodobnost realizace uvažované změny.

Model RAA tak vysvětluje chování na úrovni jednotlivců jako aktérů v systému. Za nejdůležitější EZ považuje vedení škol a učitele.

Jak je patrné z vysvětlení jednotlivých složek intervence v modelu akce Eduzměny, kombinace intervencí působí na všechny složky modelu - např. učitel se dozvídá více o podstatě nové metody, což má potenciál vyvolat změnu jeho postoje k metodě, intervence na bázi sdílení podporují normalizaci nových metod (a ovlivňují tak subjektivní normy) a konečně praktický výcvik zvyšuje kompetence učitele a tedy i jeho subjektivní pocit kontroly na případným zařazením nové metody do výuky.

U ředitelů a vedení školy se obdobně intervence EZ primárně zaměřují na **posílení povědomí o pedagogickém leadershipu** (postoje), vnitřní i vnější spolupráce (vliv na subjektivní normy) a zvýšení vnímané kontroly při osvojování dovedností pedagogického vedení a tvorby podmínek pro učení dětí i pedagogického sboru. Model předpokládá, že to povede ke změně rozhodovacích a řídicích praktik, **systematizaci strategického rozvoje** a proměně kultury školy **směrem k učící se organizaci**.

CHANGE MODEL VEDENÍ ŠKOL



Regionální průvodce školy má díky pozici experta s vlastní dlouholetou praxí a svým stabilním kontaktem se školou potenciál podporovat její **cílený, kontinuální a udržitelný rozvoj**. Jádrem funkční podpory školy je vztah důvěry regionálního průvodce s jejím ředitelem. Tím, že průvodce ze svého nadhledu přijímá situaci školy takovou, jaká je, pomáhá vytvořit prostor k jejímu přenastavení. Být v nadhledu zde není důsledkem externí role průvodce, ale jeho vědomou reakcí, skrze kterou si uvědomuje tíživost situace z pohledu školy a příčinu atmosféry hledá právě v její náročnosti. Takové myšlení vyžaduje osobnostní zralost a regionální průvodce jím projevuje svůj respekt ke škole. Průvodce vedení školy nepoučuje, ale otevírá vlastním přístupem novou optiku vidění opakujícího se problému nebo přehlížení příležitostí. Svým respektem a klidným, pevným postojem zrcadlícím se ve slovech stejně jako v řeči těla, **pomalu posouvá intenzitu přesvědčení a postoje vedení** a otevírá cestu posunu k věcnému a realistickému řešení situace.

Detailní studii o práci regionálních průvodců zejména s vedením škol je možno získat [zde](#) (Soukeníková a Stiborková, 2024).

U pedagogů pak předpokládá, že intervence EZ (např. individuální podpora regionálními průvodci škol, vzájemné inspirativní návštěvy, dlouhodobé vzdělávací kurzy, Metodická centra) mají potenciál měnit postoje učitelů k novým přístupům, metodám a **celkovému profesnímu sebepojetí**, posilovat **normy spolupráce** a zvyšovat jejich vnímanou kontrolu při zavádění inovací a tvorbě podmínek výuky.

CHANGE MODEL PEDAGOGOVÉ



Inspirativní návštěva mimo region má svým **pozitivním příkladem** jiné školy a jejího **reálného příběhu změny** potenciál stát se silným iniciačním momentem, navazujícím na předchozí příjem informací předávaných během webináře, a vedoucí k záměru uskutečnit ve vlastní škole proměnu učícího prostředí. Učiteli a jeho řediteli, pokud se návštěvy účastní společně, přináší jasný důkaz a společnou zkušenost toho, že se věci v každodenním provozu dají dělat jinak, fungují a přinášejí **řešení jejich aktuální potřeby**. Tou je vytvořit ve třídě klidnější prostředí a vést děti k hlubší koncentraci na svoji práci. Proti pozitivní emoci fungujícího prostředí stojí ve stejný moment v hlavách pedagogů obava, zda přerod zvládneme v našich podmínkách. Ta pedagogy znejistuje a záleží na konkrétním osobnostním nastavení, profesní zkušenosti i situačním kontextu, zda nad pozitivním dojmem převáží, či ne. Záměr a jeho uskutečnění lze však podpořit další návaznou intervencí. Pokud do rozhodování vstoupí školou respektovaný **regionální průvodce**, má vysoký potenciál ji v záměru podpořit a zprostředkovat návštěvu a podporu metodika přímo v prostorách školy. Škola tak posouvá vnímání vlastní kontroly nad situací na potřebnou úroveň a realizuje svůj záměr.

Rozpracovaný příklad záměrně ilustruje, že rámec modelu se soustředí na okamžité, rychlé a **skokové posuny** (tzv. quick wins) a i na jejich **postupný vývoj**, přizpůsobený možnostem samotné školy. Jeho rychlost je sice nižší, ale pro udržitelnost rozvoje je právě on klíčový. Vědomá analýza faktů má na posun postojů a přesvědčení trvalejší dopad, než je tomu u emocionálního ovlivnění (Nakonečný, 2009).

Change model cíleně pracuje i s **dalšími aktéry**. Ač nemají přímý vliv na to, co se děje ve třídě či škole, jejich role v systému (a tedy i modelu) je zásadní a vychází z vazeb a závislostí jednotlivých aktérů mezi sebou (schéma v kap. 3.2). Jejich nepřímý vliv má potenciál výrazně **ovlivnit nastartovaný inovativní proces** nebo situaci dětí ve škole, a to **v obou směrech** – podpory, nebo limitování. Tento fakt naznačuje tabulka č. 10.

Tabulka č. 10:

Matice determinantů jednání (A-N-C)

	A = postoje k chování	N = vnímané normy	C = vnímaná kontrola nad chováním
Zřizovatelé:	role zřizovatele směrem ke škole	spolupráce (škola/region)	výběr a hodnocení ředitele
Rodiče:	sebepojetí rodiče	spolupráce	vytváření potřebných podmínek pro učení a podporu dětí
Nepedagogičtí pracovníci:	soulad s vizí školy	spolupráce (s pedagogy)	podpora autonomie a kompetencí dětí
Děti:	prorůstové myšlení	participace	odpovědnost za vlastní učení

Zdroj: Interní data NFE, 2025

Intervence Eduzměny cílí na **ovlivnění vstupních determinantů** (postoje, vnímané normy, vnímaná kontrola) v několika hlavních rovinách, jak rozpracovává obrázek č. 5.

Obrázek č. 5:

Vliv typů podpory na determinanty chování s příklady intervencí

Zdroj: Interní data NFE, 2025

Jednotlivé intervence a druhy podpory se díky **řízené koordinaci** prováděné regionálními průvodci škol ve spolupráci s týmem koordinátorů CPV vzájemně doplňují, interagují mezi sebou a vytvářejí synergický efekt. Nejde o samostatné izolované aktivity nebo podporu jednoho tématu, ale o **propojený celek s cílem trvalého zlepšení klíčových procesů** determinujících kvalitu vzdělávání ve školách i v regionu. Intervence se soustředí na všechny klíčové obsahové oblasti jeho rozvoje.

5.2 Úroveň skupin a profesních komunit: Diffusion Theory

Eduzměna bere současně v úvahu, že změna na úrovni jednotlivců probíhá různě rychle, a také že není realistické předpokládat, že lze současně začít ovlivňovat všechny jednotlivce v systému. Eduzměna

tak ve svých úvahách o tom, jak ovlivňovat skupiny jednotlivců, spoléhá na mechanismy popsané v teorii šíření inovace - Diffusion Theory (Rogers, 2003), podle níž se inovace šíří v populaci postupně – **– od menší skupiny progresivních „inovátorů“ a „raných osvojitelů“ k většině.** Současně platí, že ne každý druh inovace je jedincem přijímán stejně. V populaci je vždy také malé procento jedinců, kteří inovaci nepřijmou vůbec. Tito odpůrci šíření inovace zpomalují, kladou aktivní odpor, přinášejí do dynamiky změny určitou protienergii, která může šíření inovace výrazně oslabit.

Diffusion Theory (Teorie šíření inovací) vysvětluje způsob šíření inovací v populaci. Příjemci se obvykle rozdělují do charakteristických skupin, u kterých autoři konceptu orientačně odhadují jejich velikost:

- **Innovators** (inovátoři) – **2,5 %** – rádi experimentují, mají vyšší toleranci k riziku, často přinášejí nové nápady, potřebují být „ti první“ .
- **Early adopters** (časní osvojitelé) – **13,5 %** – respektovaní, vlivní v profesní komunitě, zkoušejí novinky dříve než většina. Vnímají potřebu změny, dokáží rychle přijmout novou myšlenku, pokud se dozvědí, jak na to .
- **Early majority** (raná většina) – **34 %** – vyčkávají na potvrzení, že novinka funguje. Než se přidají, potřebují úspěšné příběhy s důkazy.
- **Late majority** (pozdní většina) – **34 %** – konzervativnější, přijímají změny, až když jsou široce etablované, po odzkoušení nebo schválení většinou. Potřebují informace o tom, kolik jiných lidí inovaci vyzkoušelo a úspěšně přijalo, a pohodlnou infrastrukturu k jejímu dosažení.
- **Laggards** (opozdilci) – **16 %** – drží se starých postupů, jsou silně omezováni tradicemi, přijímají inovace až vynuceně.

EZ svoji **podporu nabízí všem** školám v regionu. **Jako první** ji, v souladu s Diffusion Theory, využívají ti, kteří dokáží svoji potřebu pomoci definovat, mají vůli a kapacitu zkoušet nové přístupy, posilovat a prohlubovat svoji dosavadní osvědčenou praxi a spolupracovat, tedy skupiny **inovátorů** (inovators) **a časných osvojitelů** (early adopters). Jejich příklady by pak, vzhledem k cíleně budované sdílecí infrastruktuře a toku informací, měly **pomáhat posouvat vnímané normy** a postupně ovlivňovat i váhavější kolegy. V tomto smyslu se stávají **nositeli změny** ukazující ostatním svým příkladem, že změna funguje. Ta se šíří prostřednictvím ředitelských platforem, učících se skupin a profesních sítí a ohnisek změny v učitelských sborovnách, kde by se nová očekávání a standardy chování postupně měly stát součástí běžné praxe.

POSUN NORMY UVNITŘ ŠKOL I V REGIONU



Pedagogové škol napříč regionem se zapojují do tříletého intenzivního kurzu na budování kolegiální podpory. Jádrem programu tvoří motivovaní pedagogové s odvahou vstoupit do neznámého (většina z nich ze skupiny časných osvojitelů (**early adopters**)). Jejich **cesta programem není lineární**, ale plná výzev a osobních Aha efektů. Účastníci nejprve posilují své individuální kompetence, soustředí se primárně na sebe a svou vlastní výuku, zavádějí do hodin formativní přístup. Často následně procházejí fází paradoxu, kdy roste jejich profesní sebevědomí, což je ale zároveň izoluje od zbytku kolegů z vlastních škol a nutí je pracovat s negativními postoji kolegů.



Až třetí rok bývá klíčový pro přechod od individuální excelence k systémovému vlivu. Účastníci přijímají roli lídra a stávají se katalyzátory změny ve svých školách - a to v různých podobách: stávají se součástí vedení školy, zakládají a vedou učící se skupiny, podporují jako mentoři své začínající kolegy. Vzniká tím nový standard, který začíná být některými školami vnímán jako normativní očekávání. Lídrovství iniciované zdola (od učitele) je současně ze své podstaty **křehké**. Jeho přežití a efektivita jsou téměř zcela **závislé na postoji vedení školy**, které funguje jako „gatekeeper“ (strážce brány). Vedení školy kontroluje přístup k nejdůležitějším zdrojům: **legitimitě**, času a komunikaci.

5.2.1 Propojení Diffusion Theory s RAA

V logice RAA hrají zásadní roli **subjektivně vnímané normy** – tedy přesvědčení jednotlivce, co si o určitém chování myslí jeho okolí. Učitel, který patří ke skupině rané většiny (**early majority**), možná není spokojený s nízkou motivací žáků při hodinách, ale váhá, zda je bezpečné a přijímané pokusit se o změnu. Současně si často není jistý, jak změnu provést. Jakmile vidí, že kolegové ze skupiny časných osvojitelů (early adopters) nové metody používají a že vedení tyto kolegy podporuje, změní se jeho vnímání subjektivní normy: „**vedení to od nás očekává, tohle máme dělat.**“

Pokud navíc **kolegové časní osvojitelé otevřou své hodiny** ostatním, **zvýší** to pravděpodobně také **vnímanou kontrolu učitele z rané většiny**, který získá konkrétní inspiraci, jak třídu aktivizovat. Samotná inspirace a jasný záměr však k efektivní realizaci často nestačí. Zásadní roli zde v tento moment hraje **vedení školy** a to, zda ve škole **vytvoří jasný časový a fyzický prostor** potřebný ke vzájemné podpoře a transparentně svoji podporu **kolegiálního učení** komunikuje svému sboru. Možnost se pravidelně potkávat s kolegy, sdílet v bezpečném prostoru a skupinově reflektovat, co se komu ve třídě ve vztahu k zavádění inovací daří/nedaří a proč, a na základě toho hledat optimální strategie dalšího postupu, **zvysuje** nejen vnímanou, ale **skutečnou kontrolu** učitele nad svým chováním.

U pedagogů ze skupiny pozdní většiny (**late majority**) je tento mechanismus ještě silnější. Inovátoři a experti (např. z EZ) pro ně působí jako „z jiné planety“ – jsou příliš vzdálení a jejich chování je pro ně nerelevantní, protože není součástí každodenní reality školy a působí mimo známou síť jejich vztahů. Ale když inovaci přijme někdo, kdo je jim dostatečně „podobný“, blízký a mají k němu důvěru a respekt, například konkrétní zkušená kolegyně X, stává se inovace relevantní i pro ně: „Když to dělá i X, tak na tom asi něco bude.“ Díky tomuto „**přenosu důvěry**“ a díky podmínkám na škole, které umožňují „**přenos zkušeností**“, se z původně výjimečného chování stává postupně a pozvolna standard, protože **vyčkávající většina je přesvědčena blízkými kolegy, nikoli vzdálenými inovátory**.

Diffusion Theory osvětluje klíčovou roli skupiny inovátorů a raných osvojitelů, jejichž pozornost a energii každý inovativní projekt přirozeně přitahuje a získává je jako první pro šíření inovací. Právě tato menší skupina působí svým příkladem a vlivem na skupinu vyčkávající. **RAA** doplňuje mechanismus toho, jak tyto (směrem ke změně otevřenější) skupiny mohou **proměňovat kulturu** sborovny, školy i celého regionálního vzdělávacího ekosystému (skrže posuny normy, kontroly, či postojů a jejich vnímá-

ní) a zvyšovat tím pravděpodobnost, že se i další (vůči změnám méně otevření) učitelé rozhodnou nové chování přijmout.

Eduzměna skupiny inovátorů a „early adopters“, zásadní pro iniciaci i další šíření změny, cíleně podporuje, aby systematickou a dlouhodobou prací s touto skupinou maximalizovala pravděpodobnost přijetí inovace skupinami dalšími. **Nejde jen o nabídku profesního a lídrovského rozvoje.** Nutná je také tvorba podmínek pro to, aby inovátoři a raní osvojitelé mohli svůj potenciál využít ve prospěch vlastní školy i regionu. Tedy **postupná systematická tvorba struktury podpůrného systému, budování a prohlubování důvěry, kultivace kultury, nastavování a kontrola dodržování pravidel a práce se všemi aktéry s klíčovým vlivem na vzdělávací proces.**

5.3 Úroveň organizací a kultury školy

Na úrovni školy se change model zaměřuje na **proměnu kultury školy, jejích hodnot a norem, vedoucí k proměně v učící se organizaci.** Ačkoli se interpretace pojmu učící se škola (SLO = school as learning organization) ve vědecké komunitě liší, vědci se shodují v tom, že je **nezbytností pro zvládnutí rychle se měnícího vnějšího prostředí** a je vhodná pro jakoukoli školskou organizaci nezávisle na její kontextuální situaci (Kools a Stoll, 2016). OECD operacionalizuje charakteristiky školy jako učící se organizace v integrovaném modelu, ve kterém se kolektivní úsilí zaměřuje na 7 oblastí:

- Tvorba, rozvoj a sdílení vize zaměřené na učení všech dětí/žáků, přičemž aktivity školy směřují k jejímu postupnému naplňování.
- Vytváření a podpora příležitostí ke vzdělávání a celoživotnímu učení pro všechny zaměstnance, včetně podpory těch začínajících a zlepšování jejich každodenní praxe doprovázené zpětnou vazbou.
- Podpora týmového učení a spolupráce mezi všemi zaměstnanci, na které škola poskytuje zázemí včetně alokace času, opírající se o důvěru, respekt a společnou reflexi.
- Vytváření kultury zvědavosti, inovací a objevování, hledající cesty k dalšímu rozvoji a vnímající chyby jako příležitosti k dalšímu učení.
- Zavádění systémů pro sledování, sběr, pravidelnou výměnu a analýzu dobré i špatné praxe, tvorba a pravidelná aktualizace rozvojového plánu školy opírající se o data, autoevaluaci a zpětnou vazbu z více zdrojů, včetně rodičů.
- Budování otevřenosti, podpora spolupráce s rodiči a komunitou jako partnery ve vzdělávacím procesu a organizaci školy, spolupráce a společné učení s kolegy z jiných škol, proaktivita směrem k výzvám a příležitostem vnějšího prostředí.
- Modelování, rozvoj a podpora distribuce pedagogického leadershipu uvnitř školy, vnímání potřeb dětí a žáků, proaktivní a kreativní iniciace změn, „rozvojový rytmus“, budování kultury, struktury a podmínek pro profesionální dialog a spolupráci

Pro vysvětlení pojmu **kultura školy** používáme výklad z nového Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání z roku 2025:

„Kultura školy zahrnuje vzájemně propojený soubor prvků, k nimž patří pravidla, symboly, tradice a rituály, sdílené hodnoty, vztahy uvnitř školního společenství, materiální, organizační a jiné podmínky. Utváření kultury školy je úzce propojené se strategickým rozvojem školy, zejména ve sdílených vizích, hodnotách a cílech školy. Kultura školy se týká každého žáka, učitele či dalších aktérů vzdělávání a má významný vliv na kvalitu vzdělávání a vzdělávací výsledky v dané škole, regionu i státu ([Kritéria hodnocení pod-
mínek, průběhu a výsledků vzdělávání](#) nebo [zde](#)). Škola ve prospěch směřování k rozvi-
nuté kultuře prostřednictvím interních opatření nastavuje procesy tak, aby dosáhla roz-
vinuté kultury, kdy se žáci učí už jen samotným životem ve škole; s tím také souvisí
nastavení a formování příkladných vzorců chování. Významnou roli zastává v procesu
vedení školy, které svým přístupem a vlastním příkladem k jednotlivým pracovníkům
a žákům kulturu školy spoluvytváří. Při popisu vlastního pojetí kultury vychází škola
z vize a strategie rozvoje školy. Kultura školy se tak stává základem kvality školy.“

(NPI ČR, 2025)

Diffusion Theory implikuje, že se v jedné škole velmi často mohou setkávat lidé s různou otevřeností ke změně, kteří už samotný aspekt změny vnímají různě. Pro někoho je změna odpovědí na jeho osobní hledání a rozvoj, pro jiného je změna vnímaná jako něco, co je iniciováno zvenku. To může být vítáno jako impuls k růstu nebo také jako tzv. „nutné zlo“ (Fullan, 1982). Změna organizační kultury je proto náročná a dlouhodobá – první měřitelné posuny lze očekávat po roce až dvou, významnější transforma-
ce vyžaduje 3–4 roky systematického úsilí (Waisfisz, 2015). To, jestli bude změna na úrovni školy úspěš-
ná, závisí na tom, jak bude vytvářen sdílený smysl takové změny a jak bude promítán do řešení každo-
denních situací ve škole (Fullan, 2007a). Eduzměna se proto zaměřuje nejen na rozvoj jednotlivých ředi-
telů a učitelů, ale i na podporu škol jako celku. Intenzivně využívá role regionálních průvodců škol, kteří
jsou blízko vedení, vnímají, co je v danou chvíli pro školu možný a relevantní krok, a na pozadí práce nad
konkrétními tématy vytvářejí prostor pro to, aby se nové postupy nestaly jen ostrovy inovace, ale
postupně byly přijaty do sdílené identity školy.

5.4 Úroveň regionálního ekosystému

Nad rámec jednotlivých škol se Eduzměna snaží posilovat efektivní komunikaci, důvěru, profesní vztahy a kulturu spolupráce v celém regionu a jeho vzdělávacím ekosystému:

- mezi školami navzájem (v rámci stupňů i napříč nimi),
- mezi školami a zřizovateli,
- mezi zřizovateli navzájem,
- mezi školami a rodiči,

- v rámci mezioborové spolupráce mezi školami a podpůrnými službami (TDZ, sociálně aktivizační služby, nízkoprahové služby, poradenská pracoviště, organizace neformálního vzdělávání, odborníci v území - např. sdílený logoped),
- mezi regionálními lídry v rámci struktur a orgánů CPV.

Tento ekosystémový přístup vychází z logiky Human Learning Systems (HLS)²² (Lowe et al., 2022; Brogan et al., 2021): systém se rozvíjí tehdy, když **aktéři sdílejí účel, učí se navzájem a budují důvěru**. Na Kutnohorsku se tak postupně tvoří síť vzájemně propojených institucí a aktérů, kteří sdílejí nepsané standardy, odpovědnost za vzdělávání a wellbeing dětí, včetně alokace finančních prostředků na jeho podporu. Cíleným komplexním systémem podpory a kontinuitou jeho působení vyrůstají z ředitelů, jejich zástupců i pedagogů lídři škol, z lídrů škol pak lídři regionální, posouvající svoji optiku **od odpovědnosti za vlastní školu k odpovědnosti za region**.

Vnější požadavky či impulsy k inovacím přicházejí do českých škol s velkou frekvencí, malou mírou předvídatelnosti a z různých stran. **Prostředí, které umožní zapojení do spoluvytváření změn** a současně nabízí podporu a inspiraci, dokáže vnější požadavek nebo impuls ke změně (ať už přichází od státní správy, zřizovatele, realizátora projektu, či jako externí šok) přetavit v příležitost k profesnímu růstu a **posílení normy spolupráce** napříč celou školou či regionem. Posuny regionální normy pak **zpětně** (skrze mechanismus RAA) **posilují** kontinuitu **proměny škol**.

Eduzoměna takové prostředí vytváří skrze regionální **Centrum podpory vzdělávání**. Nestojí jen na formálním mandátu svých zakládajících subjektů, ale zdola systematicky a trpělivě budované důvěře a funguje v následujících pilířích:

- **Primární pilíř: důvěra ředitelů** škol, jejich aktivní podpora a přesvědčení o přínosu podpory, klíčový prvek pro rozvoj kvality vzdělávání v regionu.
- **Doplňující pilíře:**
 - **důvěra zřizovatelů** (obcí), jejich ochota systém kofinancovat, opírá se o naplnění potřeb zřizovatele samotného, pozitivní dopad na jeho ředitele a školy,
 - **důvěra pedagogů**, jejich otevřenost k vlastnímu osobnímu a profesnímu rozvoji, opírá se o a) konkrétní podporu v bezpečném prostředí, b) důvěru respektovaných kolegů a ředitele,
 - **důvěra rodičů** a jejich dlouhodobá podpora zásadní pro udržitelnost zavedených změn ve školách. Pro počáteční fázi nejsou ústřední cílovou skupinou, ale jejich obava transformující se v odpor může proces změny zvrátit, nebo ho v případě souladu a respektu mezi školou a rodiči naopak stěžejně podpořit.

5.5 Změna jako zpětnovazebný proces

Zásadní je, že **změna v komplexním systému neprobíhá lineárně**. Mechanismy působí prostřednictvím zpětnovazebných smyček a vstupuje do nich řada aktérů současně. Učení se formuje skrze interakce, zpětné vazby a kontext, což vyžaduje flexibilní, participativní a síťově orientovaný přístup.

²² Eduzoměna přemýšlí nad procesy v regionu i dalšími doplňkovými optikami (5R, konstruktivistický přístup, ALACT).

Například spolupráce s odborným partnerem umožní během setkání vedení škol sdílení konkrétního profesního příběhu ředitele z jiného regionu, jeho zkušenosti s tvorbou sdílené vize školy a procesu plánování jejího strategického rozvoje. To, že hostující ředitel svoji zkušenost prezentuje v tandemu se svým konzultantem, zesílí normu spolupráce místních ředitelů se svým regionálním průvodcem a důvěru v její smysluplnost. Otevřenost sdílení toho, co se dařilo, ale i nedařilo, a živá zkušenost posílí motivaci některých ředitelů se svým týmem společně tvořenou vizi vytvořit. Osobnost hostujícího ředitele vyvolá současně nečekaný zájem a místní ředitelé sami aktivně požádají o možnost inspirativní návštěvy. Ta díky práci koordinátorů skutečně proběhne, regionální průvodce podpoří účast dvou svých škol a návštěvy se současně sám zúčastní. Společným pozitivním zážitkem tak posílí vzájemné vztahy, důvěru i reálnou příležitost rozvoje kompetencí a následné spolupráce několika škol mezi sebou. Ta navazuje na předchozí v minulosti průvodcem iniciovanou spolupráci (společné vzdělávací workshopy) a již vytvořenou důvěru, proto je potenciál jejího přínosu vyšší.

Podobné cykly se objevují na úrovni škol, celého regionu, i širší republikové sítě – a právě schopnost tyto smyčky podporovat a rozvíjet je **klíčem k udržitelné změně**.

5.6 Shrnutí

Change model Eduzměny tedy stojí na více úrovních:

- **Individuální** (ředitelé, pedagogové, zřizovatelé, rodiče a děti – vysvětleno RAA),
- **Skupinová/profesní** (šíření inovací – Diffusion Theory),
- **Organizační/kulturní** (transformace kultury škol - koncept SLO),
- **Regionální/ekosystémová** (propojování aktérů v duchu HLS).

Všechny tyto roviny se vzájemně propojují prostřednictvím zpětnovazebných mechanismů. Eduzměna tak nepůsobí pouze na jednotlivce nebo jednotlivé školy, ale na celý systém, tedy soubor institucí, pravidel jejich fungování a způsobů, jakým aktéři tohoto systému jednají. Snaží se podpořit jeho schopnost resilience - odolnosti, kontinuity, adaptability a řízení rizik (Simonsen et al., 2015). Vědomě a cíleně proto pracuje nejen s odbornou stránkou podpory, ale také s řízeným propojením a koordinací.

V předchozích dvou kapitolách jsme podrobně rozpracovali teorii změny EZ a popsali předpokládané mechanismy, jimiž měly jednotlivé intervence v konkrétním kontextu regionů vyvolávat zamýšlené změny. Tato kapitola formulovala „plán změny“ – tedy to, jak a proč měla EZ podle svých východisek fungovat.

Nyní se přesouváme k empirické rovině evaluace. Šestá kapitola, která představuje jádro této zprávy, shrnuje hlavní výsledky evaluačního výzkumu a odpovídá na otázku, **jak Eduzměna ve skutečnosti působila**. Na základě kvantitativních a kvalitativních dat zde hodnotíme, které z předpokládaných mechanismů se v praxi aktivovaly, jaké změny bylo možné pozorovat u jednotlivých aktérů i na úrovni regionálního systému a v jakých kontextech se tyto změny ukázaly jako silné, slabé či omezené.

Kapitola 6 tak propojuje teorii změny s empirickými zjištěními a umožňuje formulovat kvalifikované závěry o přínosech, limitech i podmínkách účinnosti působení EZ v pilotním regionu.

6.

Hlavní zjištění

**- doložená
proměna
regionálního
vzdělávacího
ekosystému**



Tato kapitola představuje klíčová zjištění evaluace a dokládá, jak systematická a vícevrstevnatá podpora v rámci pilotního projektu Eduzměny vedla k prokazatelné proměně vzdělávacího ekosystému na Kutnohorsku.

V této kapitole **syntetizujeme výsledky** a hlavní evaluační zjištění **z dílčích analýz kvalitativních a kvantitativních zdrojů**. Soustředíme se na popis toho, k jakým změnám v chování jednotlivých aktérů došlo v porovnání se situací na začátku pilotního projektu. Tam, kde existují, popisujeme jejich souvislosti s intervenčními mechanismy a change modelem teorie změny. Zaměříme se postupně na jednotlivé skupiny aktérů a ukážeme, jak se jejich role a chování v průběhu pěti let proměnily. Začneme od vedení škol, které bylo pro úspěch celé intervence klíčové.

6.1 Vedení a učitelé

6.1.1 Vedení základních a středních škol – od izolovaných manažerů k regionálním pedagogickým lídrům

Vedení škol bylo Eduzměnou chápáno jako primární cílová skupina a ředitel jako brána k přímé práci ve školním prostředí, hlavní hybatel spolupracující kultury školy a profesního rozvoje celého školního týmu. Cílem bylo posílit ředitele v pedagogickém vedení a vybudovat regionální ekosystém s vícevrstevnatou sítí podpory (vzájemná spolupráce vedení škol i škol se zřizovateli a rodiči).

Zdrojem dat pro tuto část analýzy jsou výpovědi ředitelů, učitelů, jejich zástupců, realizátorů projektu (regionální průvodci škol, regionální koordinátoři CPV, mentoři, lektoři, garant intervence, ředitel CPV) a spolupracujících partnerů (manažeři MAS Lípa pro venkov a MAP KH). Kvalitativní data se opírají o:

- čtyři fokusní skupiny (FG) s vedením všech stupňů škol a tři fokusní skupiny s učiteli ZŠ a SŠ probíhající každoročně (s vedením od r. 2022, s učiteli od r. 2023) na konci školního roku;
- individuální rozhovory s vybranými řediteli a zástupci (celkem 19 rozhovorů s vedením 9 škol, 6 z nich opakovaně, 2 rozhovory se zástupci);
- tři fokusní skupiny s mentory a individuální rozhovory s dalšími aktéry ze strany realizátorů a spolupracujících partnerů (celkem 18 rozhovorů);
- čtyři nezáúčastněná pozorování (setkání vedení škol, program Pedagog lídr aneb Otevíráme dveře kolegiální podpoře);
- analýzu deníků průvodců.

Kvalitativní zdroje doplňujeme kvantitativními daty: dotazníky pro ředitele a učitele realizované externím evaluátorem Schola Empirica každoročně v květnu (od r. 2021) a dotazníky k tématu rozvojových plánů škol a přehledu indikátorů vývoje pro regionální průvodce škol realizované každoročně v červnu (od r. 2024) interním evaluačním týmem.

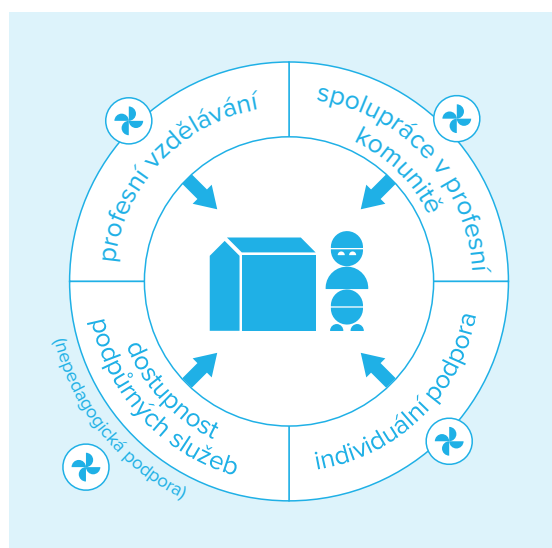
Kombinace obou perspektiv umožňuje zachytit proměnu cílové skupiny a mechanismy změny ve vzájemných souvislostech. **Silná triangulace** probíhající na úrovni metod i na úrovni zdrojů umožňuje ověřit konzistenci tvrzení.

Z literatury víme, že utváření **kvalitního pedagogického vedení** a **spolupráce aktérů školy** je procesem dlouhodobějšího charakteru, kdy významným **iniciátorem změny bývá ředitel školy** (Novosák et al., 2021).

Eduzmena proto do regionu přinesla ucelenou a **koordinovanou kombinaci** na míru šité, pravidelné a vzájemně navazující podpory cílené na **proces rozvoje ředitelů a spolupráce** kutnohorských základních a středních škol²³. Tento model podpory dokládá Obrázek č. 6.

Obrázek č. 6:

Komplexní model podpory vedení škol



Zdroj: Interní data NFE, 2025

Abychom dokázali vyhodnotit **roli Eduzmeny v procesu proměny chování kutnohorských ředitelů**, přinášíme nejdříve jejich výroky popisující, jak vypadala situace při vstupu EZ do regionu. V dalším kroku se na základě kvalitativních dat zaměříme na to, jak jednotliví aktéři charakterizují mechanismus změny a jeho příčiny a vztáhneme tato zjištění k modelu RAA. Následně popíšeme situaci po pěti letech pilotáže. Nakonec doplníme dostupná kvantitativní data z výzkumu Scholy Empiricy, která nám pomohou triangulovat kvalitativní důkazy.

Na začátku pilotáže Eduzmeny na Kutnohorsku fungoval ředitel školy nejčastěji jako soliterní a izolovaný prvek, jak dokládají slova samotných ředitelů:



„Chyběly nám platformy, kde bychom mohli sdílet, možná hlavně problémy nebo takové ty obtíže, ale i to je pro ředitele hrozně důležité.“

(ředitel ZŠ, individuální rozhovor, červen 2022)

²³ Spolupráce se týká i škol mateřských, více o ní v kap. 6.1.3

- » „Přišla jsem sama na lod’ (stala se ředitelkou – pozn. evaluátora) a zvenku nikde nic nebylo, nevěděla jsem, neměla jistotu, stále jsem si myslela, že všechno dělám špatně a měla bych přidat. Díky Eduzměně a našemu průvodci jsem našla svoje silné stránky a také to, v čem bych se měla zlepšovat, to jsem do té doby od nikoho neměla.” (FG ředitelé, květen 2022)
- » „Když jsem začínala, tak jsem neznala vůbec nikoho.” (FG ředitelé, květen 2022)
- » „Dřív jsme měli jednu poradu v srpnu, kde jsme se dozvěděli, co máme a nemáme odevzdávat. Ale neměli jsme možnost s jakoukoliv jinou ředitelkou něco probrat. Každý si dělal na vlastním písečku. Teď je snazší podělit se o zkušenosti nebo požádat o radu. Jak jsme mohli na ty inspirativní návštěvy, začali jsme se znát.” (FG ředitelé, červen 2025)

6.1.1.1 Od manažera k lídrovi: role intenzivního vzdělávání a změna postojů

Právě na tuto pociťovanou izolaci a chybějící podporu cílily první intervence Eduzměny. **Počáteční intenzivní vzdělávání** vedení škol (Ředitel naživo, Pedagog lídr), v kombinaci s dalšími podpůrnými prvky, je řediteli označováno za **hlavní spouštěč přerodu manažerů v pedagogické lídry**:

- » „Já jsem dlouhodobě byla zastáncem toho, že na řediteli je všechno, a že ředitel školy by neměl být učitel a měl by to být manažer... pro mě ten model byl ideální proto, aby se nikdo z toho nezhroutil, protože ti ředitelé toho mají fakt moc... a Ředitel naživo a tyhle další věci (podpora regionálního průvodce, inspirativní návštěvy, workshopy v pracovní skupině vedení škol, spolupráce s dalšími řediteli – pozn. evaluátora) mi ukázaly, že se to může udělat i obráceně...pojdme najít podmínky pro to, aby ředitel byl pedagogický lídr a zároveň delegoval tyhle (provozní – pozn. evaluátora) věci na někoho dalšího...můžete o tom (role ředitele – pozn. evaluátora) jinak přemýšlet a dostat sama sebe do jiné sféry toho, co je vaše prioritou...daleko víc vnímám, že jsou věci, které chci víc ovlivňovat právě v tom pedagogickém procesu.” (FG ředitelé, červen 2023)
- » „Měla jsem možnost v sobě objevit lídra, což si myslím, že bez podpory Eduzměny, bez nabídky programu intenzivního dlouhodobého vzdělávání, tak asi takhle dovednost byla třeba ani neobjevená...” (FG ředitelé, červen 2025)

Výroky ředitelů ilustrují, že v prvním kroku došlo k posunu vnímání role ředitele od „provozního manažera” k pedagogickému lídrovi. Jinými slovy od povinnosti zajistit provoz školy a všechny s ním související nepedagogické činnosti k uvědomění si, že mezi odpovědnosti ředitele patří neméně tak řízení a vedení pedagogického procesu. Ve druhém kroku se pak, v souladu s RAA modelem, u ředitelů nastavoval postoj k této proměněné představě a zrodil pocit, že jako ředitel **chci pedagogickou funkci** preferovat před nepedagogickým provozem.

O svém, podstatou velmi podobném, „**přetočení optiky**” hovořili absolventi dlouhodobých kurzů²⁴ téměř bez výjimky. V čem se však výrazněji lišili, bylo jejich **odhodlání ke vstupu do programu**. Ze

²⁴ Ať už se jednalo o program Ředitel naživo, studium Lídr školy, nebo interně vyvinutý program Pedagog lídr aneb Otevíráme dveře kolegiální podpoře.

všech 24 základních a středních škol v ORP KH využili počáteční nabídku Eduzměny k finanční podpoře v programu Ředitel naživo 3 z ředitelů (tj. 13 %). Do Ředitelské klubovny se později zapojilo 14 základních/středních škol (tj. 58 %). Nízká počáteční účast ukazuje na dva důležité momenty:

- potvrzuje se teorie šíření inovací včetně distribučního rozdělení skupin, podle které se inovace šíří v populaci **postupně od progresivních** (ve smyslu změně více otevřených) jedinců (tedy inovátorů a časných osvojitelů);
- mezi řediteli byla už na začátku důležitá **vzájemná podpora posílená existující důvěrou**.

6.1.1.2 Vznik profesní komunity: Role spolupráce a formování nových norem

Z výroku  „Bez kolegyň bych tu odvalu do programu jít nikdy nenašla.“ (ředitel ZŠ, červen 2023)

vyplývá důležitý moment: **změna postojů** jednotlivých ředitelů se opírá o silný mechanismus **přenosu odvahy k inovaci** skrze důvěru a kolegiální podporu. Tento závěr potvrzuje svou výpovědí ředitel CPV KH:

 „Přidaná hodnota je, že to (podpora Eduzměny – pozn. evaluátora) je místně zakotvená podpora, která je efektivnější než jiné typy podpory. Je to podpora škol, které jsou blízko....vidí velmi blízko sebe, v podstatě u souseda, že se také snaží na něčem pracovat. A to se ukazuje jako velmi efektivní podpora. To znamená, ne že se někde poučím, ale když **vidím, jak někdo, koho znám, s kým třeba i spolupracuji, se také pokouší dělat nějaké změny**, tak to je velmi efektivní.“

(ředitel CPV, srpen 2025)

Tuto výpověď parafrázujeme do obecnější roviny: Nejde jen o geografickou blízkost, ale především o psychologický efekt **vzájemnosti, sounáležitosti, sdílené zkušenosti** a peer-to-peer²⁵ podpory, jež **zvyšuje jak vnímanou normu, tak pocit smysluplnosti určitého chování**. Z kombinace poznatků pak vyvozujeme, že **existující síť místních vztahů**, zakotvených ve společné minulosti, je **silnější a důvěryhodnější motivátor/blokátor**, než externí lektori bez vytvořeného vztahu.

Mechanismus tvorby profesní komunity si nyní představíme na příkladu konkrétní intervence, kterou Eduzměna na Kutnohorsku realizovala v posledních dvou letech své pilotáže. Jde o **Ředitelskou klubovnu**:

KAZUISTIKA ŘEDITELSKÁ KLUBOVNA:



Fungovala jako **stálá uzavřená skupina**, od níž se odvíjel potenciál profesního, ale také osobnostního růstu ředitelů a zástupců škol, založeného na sebezkušenostním charakteru skupiny. Garant skupiny tento proces popisuje následovně:

²⁵ Peer-to-peer označuje formu profesního učení, v níž se účastníci podporují vzájemně bez hierarchického vztahu účastník – lektor.

„Účastníci mají možnost se od kolegů a lektorů inspirovat, ale hlavně pracovat na svém osobnostním stylu. Čím lépe budou znát sami sebe, tím vědoměji mohou tento styl zvolit. **Každý si potřebuje najít svoji jedinečnou cestu a cestu pro svůj vlastní jedinečný tým...**současně je velmi posiluje, že jsou schopni mluvit o svých slabých stránkách, nikdo je neodsuzuje, většinou se mezi sebou podpoří.“
(garant Ředitelské klubovny, duben 2025)

Proměnu vzájemného chování pak během fokusní skupiny popsali samotní účastníci z řad vedení škol:

„Navážu na ty vztahy, protože my jak celý rok procházíme programem Ředitelská klubovna, tak mně přijde, že **jsme se tam odhalili jako lidi**. Mně vždycky přišlo, že jsme prostě ředitelky a teď mi to přijde až jako na přátelské úrovni. Sdílíme a nestydíme se, ale pořád to bylo hodně formální. A teď bych řekla, že se ten vztah zlidštuje.“
(FG ředitelé, červen 2024)

Vrátíme-li se zpět k přidané hodnotě lokální sítě, pak tento prohloubený vztah mezi řediteli posiluje přenos inovací skrze **důvěryhodné normy** - pokud inovaci zavádí kolega, kterého dobře znám, je to pro mě a moji práci relevantnější, než přenos zkušenosti pro mě neznámého (a tím pádem do určité míry nedůvěryhodného a možná nespolehlivého) ředitele, který pro mne má mnohem menší váhu jako referenční osoba.

Ve zpětné vazbě účastníků ředitelské klubovny, kteří měli v garantovi podporu dlouhodobého průvodce uzavřené skupiny a čas budovat důvěru, pozorujeme větší hloubku změny v myšlení a jednání účastníků a to, že **výrazně posunuli svůj postoj a vnímání sebe sama jako pedagogického lídra**, než je tomu u jednorázových otevřených programů. Lídrovství se nerodí pouze ve znalostech a argumentech, ale i ve zkušenostech, pochybnostech a vztazích – a právě zde hraje bezpečné prostředí dlouhodobých intervencí a vědomé vedení programů tak, aby pracovaly nejen s obsahem, ale i s emočními bariérami a nejistotami účastníků, zásadní roli. **Bezpečné prostředí** na základě dat považujeme za **klíčový katalyzátor pedagogického leadershipu v rovině osobnostního růstu**. Je však zásadní zdůraznit, že nevzniká automaticky, a jeho budování není vždy snadné. Viděno očima garanta Ředitelské klubovny:

„Na začátku je ta nejtěžší část - hrajeme si s tou hranou, jak moc do těch lidí jít, aby viděli, že je to nabíjí. A aby se současně neuzavřeli.“
(garant Ředitelské klubovny, duben 2025)

Paralelně s tím z dat vnímáme druhý důležitý rozměr: dlouhodobost je úzce spjata také s časovým **prostorem formovat sám sebe v roli pedagogického lídra**. Jak ilustruje citace jednoho z ředitelů:

„A tady jsem si mohla dovolit mít čas na přemýšlení a učení, což se mi fakt ve škole neděje, protože člověk pořád má před sebou nějaké problémy.“
(zpětnovazební dotazník pro účastníky, červen 2025)

Aktivace lídrovství se neděje v jeden izolovaný okamžik, ale jde o kontinuální proces, pro který je potřeba vytvořit dostatečný časový – a také fyzický – prostor:



„Účast v Ředitelské klubovně mě naladila na chuť měnit, vybočit ze zajetých kolejí, dále na sobě pracovat.“

(zpětnovazební dotazník pro účastníky, červen 2025).

Ředitelská klubovna tak formuje novou **normu koncentrované reflexe** jako nutné, přijímané a vítané podmínky práce ředitele.

Samostatnou podskupinou cílové skupiny vedení, na kterou ředitelská klubovna zaměřila svoji pozornost, a v druhém roce fungování ji věnovala samostatný běh, byli **začínající ředitelé**.

PROMĚNA CHOVÁNÍ ZAČÍNAJÍCÍCH ŘEDITELŮ

Garant Ředitelské klubovny popisuje proměnu chování začínajících ředitelů, kteří z počátečních obav dokázali během jednoho školního roku výrazně **rozvinout** svoji **dovednost sebereflexe** a **posílit** své **rozhodovací schopnosti**: *„Na začátku byli nejisti sami sebou, co dělat a jak to dělat. Došlo k posunu ve způsobu uvažování a rozhodování, je viditelné, že roste jejich schopnost dělat rozhodnutí. Jasně vědomí, že v roli ředitele je na mně určité věci řešit.“* (garant ředitelské klubovny, duben 2025). **Na pozadí za konkrétními pedagogickými tématy jsme tak během dlouhodobé intervence svědky osobnostního rozvoje a zásadních posunů v postojích.** Můžeme tak podpořit hypotézu vztaženou

k popisu formálního kvalifikačního vzdělávání vedoucích pracovníků škol, která vnímá dlouhodobé vzdělávání za „pravděpodobně podnětější“ (Lazarová et al., 2015).

Ředitelská klubovna přinášela ředitelům a jejich zástupcům také konkrétní **praktické metodické nástroje** využitelné pro práci se školním týmem, které **zvyšují jistotu ředitele**, jak konkrétně pracovat s týmem:



„Přínos pro naši školu má Tabulka mapování hodnot, téma vize nabídla velice uchopitelně, byl čas sdílet.“

(zpětnovazební dotazník pro účastníky, červen 2025)

Z odpovědí na zpětnovazební dotazník dále vyvozujeme, že ředitelé oceňují **komunitní rozměr** podpůrného programu a že na pozadí jejich společné práce dochází k **posunu normy** vnímání jeho místa v práci ředitele:



„Jsem vděčná za možnost se scházet a sdílet, děkuji.“



„Velmi inspirující je ochota sdílet své chyby na své cestě... uvědomuju si, jak cenná je naše reflexe a co to znamená práce s chybou.“

Vyvozujeme z toho, že program měl na fungování ředitelů ve školách **přímý dopad** v rozvoji jejich kompetencí a **nepřímý dopad** ve zvýšeném potenciálu posunu zaměření pozornosti vedení na kulturu školy otevřenou sdílení a formativnímu přístupu. Vedení škol současně získávalo praktické metodické nástroje k jeho naplnění a díky tomu **posilovalo** svůj subjektivně vnímaný **pocit kontroly „vím jak“**. **Mechanismus** tvorby profesní komunity se tak **z úrovně regionu přenášel na úroveň školy**. Na konci kapitoly 6.1.3.5 potvrdíme tuto dedukci kvantitativními daty.

Z rozhovorů napříč aktéry současně vyvozujeme, že **nástroje** vedoucí k funkční spolupráci škol **nevznikají samy od sebe** a systematicky je nedokáží uvést v život školy samotné. Je pro ně **třeba** cíleného, řízeného, koordinovaného a postupného **strukturálního procesu** s důrazem na principy a úroveň prahovosti, který v případě Kutnohorska **přinesla Eduzměna**.

Posunem v kultuře spolupráce, který jsme **uvnitř vytvořených struktur** identifikovali, je posun v konektivitě a propustnosti mezi jednotlivými stupni. Na začátku pilotního projektu jsme během pozorování setkání vedení škol²⁶ zaznamenali následující momenty:

» „Ředitelé se při příchodu organicky rozdělují do skupin podle stupňů škol. Ač je setkání koncipováno jako společný prostor pro všechny stupně, neřízená komunikace probíhá v podstatě jen mezi řediteli stejného stupně. Ke vzájemné diskusi ředitelů napříč stupni dochází jen při řízených činnostech”.

(pozorování setkání vedení škol, interní evaluátor, květen 2022)

Na konci projektu během pozorování setkání vedení škol zaznamenáváme:

» „Je viditelné větší vzájemné napojení ředitelů základních škol se školami mateřskými. Po příchodu probíhají individuální párové diskuze nebo diskuse v malých skupinkách. Aktivní jsou v nich také ředitelky mateřských škol. Během programu se zvětšil časový prostor věnovaný společné práci všech ředitelů, stejně jako aktivního zapojení stupně mateřských škol v něm. Vedení mateřských škol je základním a středním školám rovnocenným partnerem. Diskuse nad konkrétními pedagogickými tématy, které mezi řediteli napříč stupni vznikají řízeně během programu, přirozeně pokračují i o přestávce.”

(pozorování setkání vedení škol, interní evaluátor, květen 2022)

Zaznamenaná pozorování potvrzují **proměnu a prohloubení společného sdílení a učení napříč stupni škol**. V jednotlivých ředitelích či jejich zástupcích podporují vnímání a reflexi důležitosti, specifčnosti a jedinečnosti nižších i vyšších stupňů škol. Ředitelé tak během setkání **posouvají normu konektivity a prostupnosti** směrem ke **spolupracujícímu vzdělávacímu ekosystému**.

Vedle skupinových formátů hrál v proměně vedení škol zásadní roli další pilíř podpory, který představíme v následující podkapitole.

²⁶ Iniciativa, která probíhala od počátku vstupu na Kutnohorsko v roce 2021, u které Eduzměna navazovala na předchozí činnost MAP KH.

6.1.1.3 Individuální podpora vedení školy týmem regionálních průvodců

Tým regionálních průvodců škol **podporoval posuny** ředitelů v několika rovinách viz [detailní studie](#) o práci regionálních průvodců škol (Soukeníková a Stiborková, 2024). Vztáhneme je nejprve ke komponentám RAA modelu:

Vnímání role a postoje

– skrze společné diskuse, reflexi, mentoring a koučink přinášel laskavý tlak a příležitost podívat se jinými očima. A následně přijmout k tomuto novému pohledu svůj vlastní emotivní postoj:

» „*Líbí se mi, že se průvodce přijde podívat na naše akce a dá mi **zpětnou vazbu**, jak to vidí, **jestli se mu zdá, že to má smysl**, a to je pro mě hodně důležité...*“
(FG ředitelé, červen 2023)

» „*Uvědomil jsem si, že **mi nejde o pozici, ale jde mi o smysl**, co jako škola děláme.*“

» „*V některých věcech jsem se plácal (cítil jsem se za všechno odpovědný a chtěl jsem všechno stihnout, ztrácel jsem nadhled) a uvědomil jsem si řadu svých vlastních slabin + jsem si sebe začal více vážit ...**přerovnálo mi to postoj k ředitelování** a naučil jsem se jednoznačně rozhodovat.*“
(ředitel ZŠ, červen 2025)

» „*Aktuálně se mi velmi dobře spolupracuje s naším průvodcem. Nabídl nám, co vše pro nás může udělat, a my jsme si vybrali, co chceme. Je to člověk s energií a **cítíme, že nás může posouvat dál a taky se mu to daří.***“
(FG ředitelé, květen 2022)

Tým regionálních průvodců tak vytvořil základní podmínku k hlubším posunům postojů vedení škol, kterou je prostor koncentrovaně přemýšlet, probírat své nejistoty a svá dilemata s nezávislým pozorovatelem, s někým „*fundovaným zvenčí*“, ke komu mám jako ředitel nebo zástupce školy (díky dlouhodobosti našeho vztahu) dostatečnou důvěru. Citlivě vedení provázel hranicí mezi pozitivně vnímaným přínosem „out of box“ (tedy schopností nahlížet situace z nových, dosud neuvažovaných perspektiv) a bolestivou „out of comfort“ (vystoupením z dosavadní profesní jistoty a zaběhlých způsobů uvažování) ztrátou svého přesvědčení.

Vnímané normy

– přinášel autentickou expertní zkušenost z vlastní praxe i praxe dalších škol.

» „*Sami si své věci sice řešíme, ale **můžeme mít zkonstatělé názory.***“
(ředitel ZŠ, červen 2025)

» „*V diskusi se objevují témata, kdy dostávám názor z venku a **porovnávám se svým pohledem**. Pomáhá mi to přemýšlet nahlas a utřídit si myšlenky. V diskusi si zvědomuji věci, které nemám s kým jiným probrat. Vnímám i osobní rozvoj.*“
(ředitel ZŠ, červen 2025)

„Průvodce nám přináší **inspiraci** z jiných škol. Popisuje, co dělají ostatní a proč. Třeba, jak pracují s rodiči. A my se s tím pak **porovnáváme**.“

(ředitel ZŠ, červen 2025)

Tým regionálních průvodců tak posouval hranice, v rámci kterých si vedení škol vytváří představu o existující normě. Příklady dobré praxe přitom přinášel jako expert s odborným vhledem, mohl je rámovat a vysvětlovat do té hloubky, která byla v danou chvíli pro školu užitečná.

Vnímaná kontrola

– během přímé společné práce posiloval sebejistotu vedení, kompetence udávat směr a vytvářet podmínky a tvůrčí prostor pro učení dětí i pedagogického sboru, modeloval, prováděl procesem a přinášel psychickou podporu:

„Vždycky když k nám přijede a my vylítneme, že se na nás řítí nějaké věci, problémy a jsme úplně vyřízené, tak on se svým krásným lidským klidem uklidní.“

(FG ředitelé, červen 2023)

„Když jsem začínala jako ředitelka, tak já jsem si zažila období bez jakékoliv podpory, bez podpory zřizovatele. Přišla jsem si dost sama a že není nikdo, kdo mi poradí, pomůže. Neměla jsem kontakty...vidím rozdíl, jak jsem se cítila tenkrát a jak se cítím teď, díky práci průvodců....pro mě to je i osobní podpora.“

(ředitel ZŠ, červen 2025)

„Pomohl mi průvodce, protože mě naučil, abych i já na sobě ocenila, v čem jsem dobrá. Já jsem to prostě neuměla.“

(FG ředitelé, červen 2025)

„Našla jsem svoje silné stránky a také to, v čem bych se měla zlepšovat, to jsem do té doby od nikoho neměla.“

(FG ředitelé, červen 2023)

„Mám pocit, že pokaždé, když se rozloučíme, ve mně zůstane dojem, že to dělám dobře, utvrdím se v tom, že to dělám dobře, ztrácím nejistotu.“

(FG ředitelé, červen 2024)

„Průvodce mě dostává ze slepé uličky.“

(ředitel SŠ, červen 2024)

„Ujasnila jsem si kompetence a priority a přestala jsem se v roli ředitelky tak plácát ...udělala jsem si mapu, co chci udělat dříve a co později.“

(ředitelka ZŠ, červen 2024)

„Já jsem v tomto školním roce maximálně spokojená s průvodkyní. Je to dáma na svém místě, která má přehled, prošla si všemi pozicemi od učitelky přes zástupkyni ředitele po ředitelku, je mentorkou, takže nám pomáhá, dá se říct, na všech úrovních.“

(FG ředitelé, červen 2023)

„Máme průvodce z Kutné Hory, takže zná prostředí. Někdy přijdou v tandemu a oba dva spolupracují úplně perfektně. Cokoliv jim řekne me, okamžitě reagují, naši potřebu dokážou převést do podpory.“

(FG ředitelé, červen 2025)

Tým regionální průvodců posiloval vnímanou kontrolu vedení fokusem na silné stránky. Fakt, že řediteli jako profesionálové někdo věří, posiloval jeho sebedůvěru a pevnost v roli lídra. Průvodci přinášeli jistotu podpory přímo na míru kontextu ředitele/zástupce/školy, ulevovali od vyhoření.

Zásadní není jen posun samotný, ale to, že regionální průvodci škol potvrzují jeho zorientovanou **vědomou reflexi na straně ředitelů**:

„Ředitel vnímá vlastní posun ve větší orientovanosti, co škola obnáší, vlastní sebedůvěře, uvědomění, jak zásadní je úsměv a duševní zdraví. Škola využívá supervizi.“
(regionální průvodce škol, únor 2024)

Současně rolí regionálních průvodců škol EZ cílila na **systematické posílení „střešní“ oblasti strategického plánování** rozvoje školy, včetně sledování dopadu rozvojových aktivit na tým školy a na žáky.

Analýza deníků regionálních průvodců ukazuje, že nabídka podpory regionálního průvodce při tvorbě dlouhodobého plánu rozvoje školy s možností získat finanční podporu EZ vzbudila zájem 65 % škol. Paralelně s tím 39 % škol se v prvních dvou letech otevřelo možnosti využít nabídku minigrantu, tj. grantového programu cílícího na podporu spolupráce a potřeb opakujících se na školách napříč regionem (např. propojování učiva s reálným životem, aktivizace žáků při učení). Díky těmto nástrojům došlo mezi školami a jejich průvodci k **reálnému zážitku nějaké drobné změny**, nebo **společného úspěchu**, vytržení trnu z paty. Na nich si školy ověřovaly, zda jim spolupráce skutečně něco přináší. Takové společné zážitky/úspěchy představovaly **milníky vztahu a otevíraly dveře hlubší spolupráci**, jak ilustruje výpověď regionálního průvodce:

„Milníkem bylo vytvoření plánu a první akce, která se díky tomu plánu zrodila. Pamatuji si na dobu, kdy školy 'číhaly', jestli se opravdu díky Eduzměně něco posune nebo přibude jiného, hodnotnějšího, než by si zařídily samy.“
(FG reg. průvodci, únor 2023)

Dlouhodobá práce s rozvojovými plány pak počáteční pozitivní zážitek **přetavovala** v další hlubší proměnu. Analýza deníků regionálních průvodců ukazuje, že společná práce, ve které je regionální průvodce partnerem, pomáhá posunovat úvahy (vedení školy i samotného regionálního průvodce) o škole vpřed. Průvodce klade otázky, doptává se, modeluje reflexi a rozplétání příčin a důsledků složitých situací, plánování, lámání si hlavy, naviguje interní diskuse, zaznamenává a pojmenovává posun a vede k tomu samému vedení a později pedagogové dostávají do uvědomělé roviny, kterou dokáže škola snáze rozvíjet:

„V letošním školním roce využívám minigrant, s kterým průvodce hodně pomohl. Revitalizujeme zahradu. Takže i ta finanční podpora je skvělá, protože máme vize, sny a třeba chyběly peníze. S pomocí zřizovatele a Eduzměny se nám daří ty vize realizovat.“
(FG s řediteli MŠ a ZŠ, červen 2025)

„Nám Eduzměna pomohla v tom **pojmenovat si věci, který jsme třeba běžně dělali**, ale nějak jsme si to ani neuvědomovali. A tím, že jsme je pojmenovali, tak jsme je začali rozvíjet. Spolupráce se základní školou, spolupráce s rodiči, spolupráce se zřizovatelem. ... Z intuitivní roviny to přešlo do **uvědomělé, která se snáz rozvíjí**.“
(ředitelka, červen 2025)

- „Dostali jsme se do pracovní diskuse ohledně toho, co všechno za momentální situaci je....paní ředitelka později popisovala, že ji tento zážitek motivoval k tomu, aby mě přizvala k jiné situaci, kde budeme společně vyhodnocovat ...“

(regionální průvodce škol, duben 2023)

Citace současně ukazují, jak svým chováním průvodce paralelně přirozeně ukazuje svůj žitý zájem a dále prohlubuje vzájemný vztah se školou.

Z analýzy deníků regionálních průvodců také vyplývá, že ne vždy bylo úkolem regionálního průvodce školu motivovat a aktivizovat. **Někdy bylo přínosné ji naopak brzdit, chránit před vyhořením**, vracet ji k ambicióznímu, ale realizovatelnému plánu:

- „Tohle (přestavba prostor tříd v centra aktivit – pozn. evaluátor) se odehrálo letos na jaře v mateřské školce a před měsícem mě žádala učitelka ze školy, že by taky chtěli přestavět nábytek ve škole. Tak jsem ji zbrzdila...hodně na ně zapůsobilo, když změny byly hmatatelné a když se konaly přímo u nich. Ale musíme pomalu, aby se na tu změnu stihli všichni připravit.“

(FG reg. průvodci, únor 2023)

Citace ukazuje, že konkrétní změny s pozitivním dopadem na děti či učitele motivují školu k další akci a zvyšují její momentální energii. Úkolem regionálního průvodce je pomoci škole vnímat každou situaci s dlouhodobým nadhledem a **ukotvit aktuální přání v reálných kapacitách a dlouhodobé vizi**.

VÝVOJ KVALITY ROZVOJOVÝCH PLÁNŮ ŠKOL



Nad rozvojovými plány škol probíhaly uvnitř Eduzměny každý rok pravidelné reflexe za účasti regionálních průvodců, garanta schvalujícího obsahovou stránku rozvojových plánů (a průvodce průvodců v jedné osobě), interního evaluátora a koordinátora pro průvodce. Společně se shodli na čtyřech **hlavních milnících vývoje kvality rozvojových plánů škol v čase**:

- Posun od nastavení „máme zdroje peněz, hledáme pro ně smysluplné využití“ k hledání „co udělat, aby to mělo větší a cílený dopad na rozvoj školy“.
- Vedení škol začalo **zapojovat do plánování ostatní pedagogy** a postupně (většinou nepřímo pomocí zpětné vazby) i další aktéry (žáky, rodiče, zřizovatele).
- Prohlubuje se porozumění vztahu **vize -> strategický rozvojový plán**. Školy do plánu vybírají aktivity, které cíleně směřují směrem k vizi. Tím, že plány reflektují, učí se neskákat z jednoho tématu na druhé.
- Školy dokáží v rozvojových plánech lépe identifikovat, podle čeho poznají, že se naplnění plánu daří (na začátku to v plánech často chybělo).
- Paralelně s tím, spíše jako vedlejší produkt rozvoje školy zaměřeného na konkrétní cíl než jako samostatná cíleně realizovaná činnost, přitom nastává rozvoj lídrovských dovedností aktérů zapojených do procesu plánování.

(Zdroj: reflexe rozvojových plánů škol, červenec 2024)

Reflexi týmu Eduzměny doplňujeme a rámuje pohledem ředitelů:

„Myslím, že **my aktivní účastníci ... máme potřebu spolupracovat, reflektovat ty věci, přeplánovávat, uvědomovat si, jo, jsme na cestě, tak vyzkoušíme teď tohle. Už umíme pojmenovat naše potřeby a uvědomit si, co chceme, kde se chceme posilovat...**“
(FG ředitel, červen 2025)

„Poslední rok jsme jak v Jiříkově vidění, protože máme **úplně nové průvodce, a je to neskutečné! Máme strategický plán rozvoje z půlky dodělaný, čili to, co jsme si mysleli, že bychom měli za pět let, tak jsme udělali za tenhle jeden rok. Průvodci nám udělali SWOT analýzu, provedli procesem...**“
(FG ředitel, červen 2025)

Veškerá podpora zaměřená na kontinuální rozvoj škol by však narážela na své limity, pokud by se ředitelům neuvolnily ruce od nepedagogické agendy. Právě na tuto bariéru cílil čtvrtý pilíř podpory ze strany Eduzměny.

6.1.1.4 Uvolnění kapacity pro rozvoj a leadership: role nepedagogické podpory

Z literatury víme, že **ředitel činí téměř 70 % rozhodnutí ovlivňujících klíčové parametry v zajištění kvality činností školy** (Jurčo, 2025). Patří mezi ně i **úspěšná motivace a podpora pedagogického sboru**. I pro ni je chování ředitele zásadní, protože modeluje žádoucí stav kontinuálního cyklu učení se a reflexe a vytváří normu, ať už ve vztahu ředitel – učitel, nebo učitel – dítě. Současně v rovině postojů udává směr a vytváří prostor pro jeho sladování napříč týmem (společně tvořená a žitá vize, skupinové plánování rozvoje včetně priorit). V rovině vnímané kontroly pak vytváří podmínky pro učení týmu školy i žáků. Podporuje kolegiální spolupráci a distribuované vedení, které zvyšuje zapojení učitelů do rozhodovacích procesů a posiluje jejich profesní kompetence (Spillane, 2006).

Dostupnost vzdělávání, místní podpora, odvaha a silná motivace vedení škol ještě automaticky neznamenají, že se limitem ředitele v jeho působení jako pedagogického lídra nestane některá z bariér nepedagogické činnosti. Čeští **ředitelé v 80 % uvádějí**, že by chtěli **věnovat více času pedagogickému vedení a osobnímu rozvoji, avšak jejich reálné pracovní povinnosti jim to neumožňují** (Jurčo, 2025).

Ředitelé v rozhovorech uvádějí, že díky nepedagogické podpoře ze strany EZ získali **větší jistotu a klid** při řešení provozních agend. Možnost kdykoli konzultovat právní či administrativní otázky jim přinesla úlevu. Jeden z ředitelů málotřídní školy popsal, že před zapojením do nepedagogické podpory trávil neúměrně času studiem právních předpisů a řešením administrativních záležitostí, v nichž si nebyl jistý. Díky nepedagogické podpoře (zpočátku plošné, poslední dva školní roky pilotáže vyvíjené flexibilně na míru školám) nyní většinu takových otázek řeší rychlou konzultací, buď telefonicky s koordinátorem nepedagogické podpory, nebo prostřednictvím poskytnutých vzorových dokumentů. To mu **uvolnilo kapacitu**, kterou může věnovat pedagogickému vedení školy. Současně, díky větší míře jistoty a **posílení kontroly nad nepedagogickými povinnostmi** ředitele, klesl stres s nimi spjatý, jak ilustrují výroky dalších ředitelů níže:

- „Mám radost z právní pomoci, když potřebuji něco vědět, tak se zeptám a obratem se mi dostane odpovědi. Dostala jsem kontakt na člověka, který dokázal administrovat projekt z IROP-u (Integrovaný regionální operační program – pozn. evaluátora), což je skvělé, pro mě by to bylo hodně náročné.“
(FG ředitelé, červen 2024)
- „Také jsem potřebovala právní radu a obratem do druhého dne jsem dostala odpověď, to dříve (před podporou EZ - pozn. evaluátora) nebylo, poklesl stres.“
(FG ředitelé, červen 2024)
- Pomohly mi po všech stránkách právní služby, cokoliv jsem potřebovala, i před nějakou kontrolou mi sjednávaly jiné služby.“
(FG ředitelé, červen 2024)
- „Letos nám Eduzměna různě napomohla třeba v realizaci šablon Jan Amos Komenský, kdy opravdu sehnali někoho, kdo to rozkope se mnou, aniž bych si to musela nastudovat celý, protože mám jiný starosti. Nikdy jsem to předtím nedělal/a, takže v tom nám pomohla určitě.“
(FG ředitelé, červen 2024)

Eduzměnou poskytovaná nepedagogická podpora uvolnila kapacitu kutnohorských ředitelů pro rozvoj a pedagogický leadership. Z kvalitativních dat vyplývá, že ředitelé postupně přešli od čistě administrativní role k **podpoře pedagogického sboru a distribuci pedagogického leadershipu**. Uvnitř škol díky finanční i metodické podpoře EZ zavedli nové role a nástroje:

- **supervize:**

„Supervize je teď pro mě osobně další článek, který fakt přispívá k mému osobnímu rozvoji. A k tomu, abych se z toho nezbláznila.“
(FG ředitelé, červen 2024)
- **mentoring:**

„Zpočátku spolupracovala jako mentorka (regionální průvodkyně – pozn. evaluátora) hlavně se mnou, ale postupně se začínají přidávat i ostatní kolegové a využívají její podporu i ve svých hodinách, takže během tohoto školního roku se jaksi změnil, zlomil ten ostych kolegů, kteří si nechtěli do hodin pustit někoho cizího a postupně zjišťují, že to není špatné si s někým nezávazně promluvit o tom, **jakým způsobem učí a co by se dalo vylepšit a jak na to jít třeba trochu jinak.**“
(FG ředitelé, červen 2024)
- **jejich kombinace:**

„Díky Eduzměně máme supervizi a mně se jak mentoring, tak supervize hezky propojily, takže to vidím kladně i pro mou práci. Člověk přemýšlí, jak s pedagogy hovořit, aby to bylo pro ně, aby dostávali větší drive.“
(FG ředitelé, červen 2024)
- **distribuované vedení:**

„Takže ze začátku jsem byla hlavní já, ale teď se to rozprostřelo a s průvodcem jsme se domluvili, že přímo kontaktuje lidi a oni vědí, že mohou odmítnout a nikdo je nikam do ničeho netlačí... U nás spolupráce s Týmem duševního zdraví je kolež

výchovné poradkyně a speciální pedagožky, takže ty si nasmlouvávají, kdy budou intervence, to jde mimo mě. Metodická centra jdou naprosto mimo mě, to už jedou učitelky samy a asistenti pedagoga také jezdí na různé webináře.“

(FG ředitelé, červen 2023)

- **nové pozice zástupců ředitele²⁷** na 4 školách:

„Vytvořili jsme nové pozice zástupkyň. Hledáme, co je teď třeba dodat, aby jejich role byla přijata.“

(rozhovor s ředitelkou ZŠ, červen 2025)

- **rozvojové rozhovory:**

„Paní ředitelka posunula své přemýšlení o rozvojových rozhovorech, začala se více ptát proč, vnáší **systematicnost a rozvoj pedagogů vztahuje k vizi školy.**“

(reg. průvodce škol, květen 2024)

Další nástroje, jako jsou např. učící se skupiny, popisujeme v kap. 6.1.2

6.1.1.5 Kvantitativní důkazy změny (ve světle kvalitativních dat)

Po dobu pilotního projektu měřila Schola Empirica v dotaznících vnímané zdroje pracovního stresu ředitelů. Vzhledem k zapojení ředitelů do šetření (pouze 7 ředitelů ze 24 se zúčastnilo všech vln měření) nelze výsledky interpretovat jako reprezentativní pro celou populaci ředitelů v regionu, slouží však jako užitečné dokreslení kvalitativních dat. Výsledky citujeme ze zprávy Scholy Empiricy:

„Pro ilustraci přikládáme graf se skupinou ukazatelů ohledně zdrojů pracovního stresu. Z toho je patrné, že na rozdíl od srovnávacích škol nedošlo z celkového pohledu pilotního projektu u škol zapojených do Eduzměny k nárůstu vnímaného stresu v souvislosti s administrativními činnostmi,“

(Schola Empirica, 2025, s. 17)

Tento závěr dokumentuje také graf č. 3.

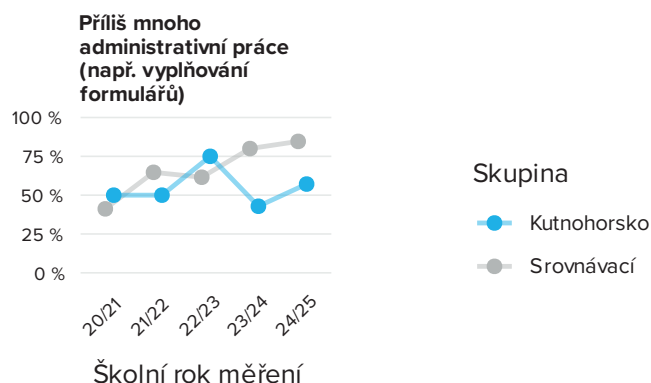
²⁷ V posledním školním roce se několik absolventů dlouhodobého vzdělávacího programu Pedagog lídr aneb Otevíráme dveře kolegiální podpoře ze 4 škol **posunulo do vedoucích pozic** zástupců ředitele.

Graf č. 3:

Vnímané zdroje pracovního stresu (počet respondentů, n = 7)

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, s. 18

Kvantitativně se zde potvrzují závěry kvalitativních dat popisující přínos nepedagogické podpory v podobě poklesu stresu ředitelů ve vztahu k administrativní roli.

Následující Infobox přináší interní kvantitativní data pro hlubší vhled do procesu fungování právního poradenství pro školy jako jedné z důležitých oblastí nepedagogické podpory.

VÝVOJ KVALITY ROZVOJOVÝCH PLÁNŮ ŠKOL



Jedním z nejžádanějších prvků nepedagogické podpory byl model sdíleného **právního poradenství**. Jeho cílem bylo zajistit školám kvalifikovanou oporu v právních otázkách a zvýšit jejich právní gramotnost v běžné praxi. Eduzměna zajistila služby zkušeného právníka, který byl školám k dispozici na telefonu a e-mailu pro rychlé konzultace k právním otázkám každodenního provozu školy. Během necelých dvou let (8/2023–6/2025) poskytl školám **51 individuálních konzultací** v celkovém rozsahu 2 855 minut (průměrně přibližně 56 minut na konzultaci). Řešená témata sahala od pracovněprávních záležitostí (např. výpovědi, smlouvy) přes školskou legislativu a výklad předpisů až po specifické problémy typu neomluvených absencí žáků a rychlé konzultace k aktuálním problémům. Současně realizoval odborně právní semináře pro ředitele i nepedagogické pracovníky a pro školy připravil vzorové smlouvy.

Grafy č. 4 níže ilustrují **vnímání dalších zdrojů stresu** a jeho dynamickou proměnu u kutnohorských ředitelů.

Graf č. 4:

Vnímané zdroje pracovního stresu (počet respondentů, n = 7)

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.



Na Kutnohorsku sledujeme oproti srovnávací skupině výrazné skokové nárůsty a rozkolísání vývoje ve třetí vlně měření u **odpovědnosti za výsledky žáků**. Možným vysvětlením může být na straně ředitele větší vnímání sebe sama jako toho, kdo ve škole vytváří podmínky pro rozvoj dětí a nese odpovědnost za jejich výsledky. Nabízí se přímá provazba s otevřením těchto témat během absolvování intenzivního profesního vzdělávání a (současně) během spolupráce s regionálním průvodcem (fokus na propojení rozvojového plánu školy spojující aktivity s dopady na žáky) a v kvalitativních datech pro ni najdeme oporu. Že současně na ředitele nepůsobil ještě jiný faktor, vyloučit jednoznačně nemůžeme.

V poslední páté vlně měření pak v datech za Kutnohorsko pozorujeme výrazné zvýšení stresu při **tvorbě pozitivního klimatu školy a práci s pedagogy**. Odpovídá přesunu pozornosti ředitele jako pedagogického lídra k tomuto tématu. Současně se provazuje s fázemi procesu změny a tím, že se elán ke změně v prvních pěti letech pilotáže nepodařilo podníit v celém sboru, jak dokazují svými výroky ředitelé:

„Stále to děláme jen pro ty, kteří chtějí.“

(FG ředitelé, červen 2024)

Část pedagogů se tedy k probíhajícím změnám nepřipojila, ale zaznamenáváme také opačný jev: někteří učitelé s potřebou změny naopak nenacházeli plnou shodu se svým vedením. Několik škol se tak v předposledním a posledním školním roce pilotáže vyrovnávalo s někdy nečekanými odchody nespokojených učitelů, ačkoli jejich motivace pro odchod ze škol byly odlišné.

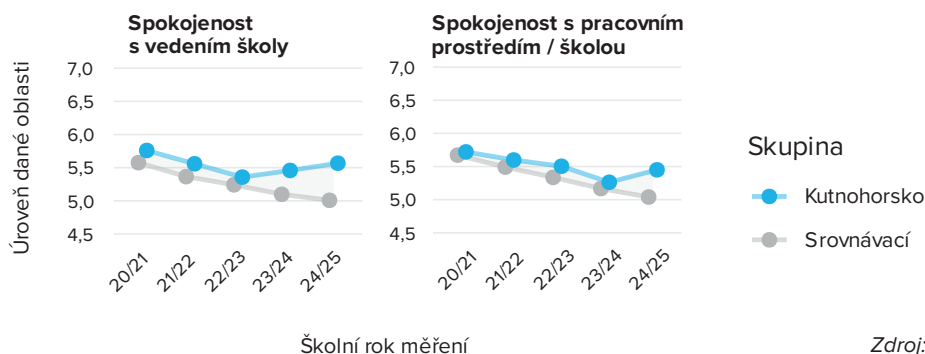
Schola Empirica sledovala také **vývoj v postojích učitelů** směrem ke spokojenosti s vedením školy. Výsledky opět citujeme přímo ze závěrečné zprávy:

”

„Srovnávací skupina se v průběhu evaluace často zhoršovala (v některých oblastech soustavně) či nezaznamenala větší změny ve vývoji. Příkladem negativního trendu, který byl ve srovnávacích školách patrný po celou dobu evaluace, ale v kutnohorské skupině se ho podařilo již v polovině pilotního projektu obrátit, je oblast Spokojenosti s vedením školy. Podobná je v tomto ohledu oblast Spokojenost s pracovním prostředím ve škole, kde ale k pozitivnímu obrátu dochází až v úplně poslední vlně evaluace. Pozitivní změny u kutnohorské skupiny se odehrávají na pozadí komparativně vyšší vnímané pracovní zátěže (ale bez dopadu na duševní zdraví).“

Graf č. 5:

Spokojenost s vedením školy a pracovním prostředím



Výsledky doplňují a **potvrzují kvalitativní zjištění o posílení pedagogického vedení** kutnohorských škol, prezentované v předchozích kapitolách.

Další kvantitativně sledovanou oblastí bylo budování **spolupráce mezi školami**. Kvantitativní data z Kutnohorska zde porovnáváme s daty z mezinárodního šetření: šetření TALIS z roku 2018 prokázalo, že **méně než pětina (18 %) českých ředitelů aktivně spolupracuje s řediteli jiných škol na obtížných pracovních úkolech**. To je nejnižší podíl z celé EU (TALIS, 2018 – účast v šetření 23 států EU). ČŠI deklaruje vztahy mezi školami jako klíčové pro **sdílení zdrojů a osvědčených postupů**. Současně uvádí, že mezi základními školami v ČR jde ve spolupráci nejčastěji o sportovní a kulturní akce, komplexnější formy spolupráce jsou vzácnější (Havlíčková et al., 2025).

Na Kutnohorsku ve srovnání s tím po pětiletém období pilotáže aktivně spolupracuje **70 % všech ředitelů** základních a středních škol. Zapojují se do různých platforem vedení, které EZ vybudovala za účelem kontinuálního profesního rozvoje. Společně sdílejí zkušenosti a dobrou či vznikající praxi a budují učící se regionální komunitu. Spolupracují například na tématech tvorby vize a strategického plánu školy, tvorby revidovaného ŠVP a rozvoje pedagogického leadershipu vedení škol.

Další souhrnná kvantitativní data pro cílovou skupinu vedení škol a učitelů prezentujeme pro cílovou skupinu vedení škol a učitelů na konci kap. 6.1.3.5.

6.1.1.6 Shrnutí: Doložená proměna vedení ZŠ/SŠ

Komunita kutnohorských ředitelů prošla od roku 2021²⁸ výraznou osobní proměnou a posunem k niternému pocitu

„*Nejsme už na vše sami/samy.*“

(FG ředitelé, červen 2025)

Toto ukotvení nemění samotnou podstatu situace, ale pomáhá ji řediteli lépe **přijmout nebo k ní aktivně přistoupit**:

„*Co nás strašilo, už není tak hrozné.*“

(FG ředitelé, červen 2023)

²⁸ Eduzměna vstoupila na Kutnohorsko v lednu 2020.

„Vnímám obří posun u některých ředitelů, včetně těch řídících školu v provozně náročných podmínkách...Eduzměna jim vlila krev do žil.“

(bývalá manažerka MAP KH, červen 2023)

Po pěti letech pilotáže a systematického posilování pedagogického leadershipu vyrostli z některých ředitelů **nejen lídři školy proměňující školu zevnitř, ale kolegy respektovaní strážci rozvoje celého regionu:**

„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 **ted' mám zodpovědnost za to, jak to bude vypadat v našem regionu, že ta odpovědnost je ted' na nás**.“

(FG ředitel, červen 2025)

„Podle mě je **budoucnost hodně na nás**. To, co jsme tady načerpali. Když jsem dělala ředitelský zkoušky, tak mi hodnotitel X řekl: já z vás cítím Eduzměnu. A je to tak. To je propis za mě.“

(FG ředitel, červen 2025)

Kvalitativně doložené posuny v postojích a chování na úrovni jednotlivce během pilotáže na Kutnohorsku:

- Ředitelé se na konci projektu mnohem více vnímají jako pedagogičtí lídři, než tomu bylo ve fokusní skupině na začátku pilotáže. Jednotky ředitelů popisují vnímání odpovědnosti nejen za vlastní školu, ale také za vývoj vzdělávání v celém regionu.
 - Ředitelé reportují, že klíčovou příčinou jejich posunu byly dlouhodobé rozvojové programy realizované nebo financované Eduzměnou.
- Ředitel/zástupce ředitele nově dbá na společné vzdělávání a učení se svým týmem, sám jde příkladem, modeluje a motivuje k osobnostnímu i pedagog. rozvoji.
 - Ředitelé a jejich zástupci se zapojili do podpůrných a rozvojových programů, které nabídla EZ. Ředitelé reportují, že inspirovali k mentoringu, nabízeném regionálními průvodci EZ, své podřízené. Ředitelé využívali podporu EZ pro celou sborovnu.
- Ředitelé začali vnímat wellbeing jako nutnou podmínku učení dítěte, odkrývají, co je za jednotlivými dětmi a vedou k tomu svoje učitele.
 - Ředitelé reportují, že bez podpory TDZ, regionálního průvodce a Eduzměny by tento posun sami nedokázali.

Kvalitativně doložené posuny na úrovni školy během pilotáže na Kutnohorsku:

- Ředitelé na konci projektu mnohem více delegují a distribují leadership, než tomu bylo na začátku pilotáže, kdy se cítili na vše sami.
 - Ředitelé pojmenovávají, že klíčový aha efekt pro svůj posun zažili během sebe-rozvojových programů Eduzměny (ředitelská klubovna, práce s regionálním průvodcem škol).

- Regionální průvodci podporují a zaznamenávají strukturovanější rozvojové ředitelů rozhovory s pedagogy, vyjasňování kompetencí, revize fungování pedagogických rad.
 - Ředitelé reportují, že k posunu profesního chování dochází díky podpoře regionálního průvodce.
- Ředitelé cyklicky a systematicky plánují a vyhodnocují rozvoj školy, sestavují společně vizi, reflexe přestala být neznámým pojmem.
 - Ředitelé uvádějí, že klíčovou osobou pro vytváření dříve chybějícího prostoru a podmínek pro strategické plánování, hlubší reflexi a práci s týmem, je regionální průvodce EZ.

Kvalitativně doložené posuny na úrovni regionu během pilotáže na Kutnohorsku

- Ředitelé na konci pilotu aktivně tvoří spolupracující síť a přejímají odpovědnost za její fungování.
 - Ředitelé akcentovali význam sdílení a společného učení, které v regionu rozvířila a posílila Eduzměna.

6.1.2 Učitelé základních a středních škol: Růst profesní sebedůvěry, spolupráce a inovativnosti

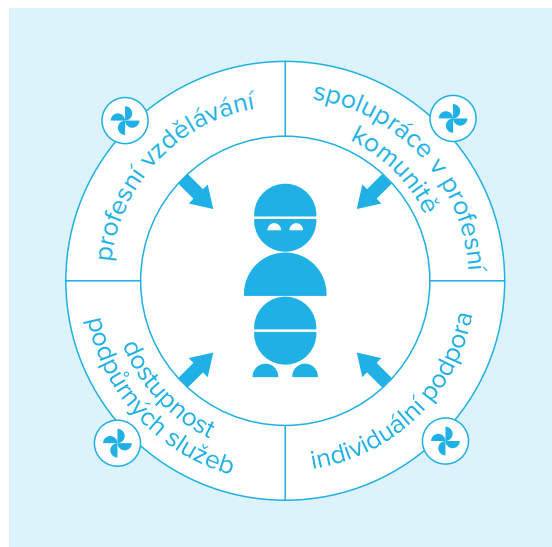
Proměna vedení škol vytvořila nezbytné předpoklady pro další klíčový posun: rozvoj a profesní růst samotných pedagogů. Bez jejich zapojení a změny v myšlení by se žádná proměna na úrovni tříd a výuky nemohla odehrát. V této podkapitole chceme ukázat, jak se v průběhu pilotáže měnily postoje, profesní jistota a pracovní chování učitelů. Transparentně vymezujeme postup: nejprve shrneme hlavní efekty, poté ukážeme, jak změna souvisí s teoretickými východisky a následně doložíme zjištění kombinací dat z terénu.

Tato podkapitola se zaměřuje na to, jak se měnilo chování, postoje a profesní praxe učitelů zapojených do Eduzměny. Vycházíme z kombinace dat z pozorování, rozhovorů, evaluačních dotazníků, záznamů průvodců a výstupů z programů Pedagog lídr, Metodická centra, Řešíme společnou výzvu a mezioborové spolupráce.

Jen **40 %** českých učitelů uvádí **vysokou profesní sebedůvěru**, přičemž průměr EU je 64 % (Havlíčková et al., 2025). Podobně i takzvané růstové myšlení je v Česku méně rozšířené – 57 % oproti 79 % v EU (ibid.). To naznačuje, že kromě platů a podmínek je nutné **posílit i vnitřní jistotu učitelů a podmínky pro jejich profesní růst** (ibid.). K posílení vnitřní jistoty učitelů, jejich kompetencí a profesní sebedůvěry cílila Eduzměna na Kutnohorsku několika hlavními mechanismy.

EZ se proto zaměřila na mechanismy, které posilují vnímanou kontrolu učitelů (RAA), mění jejich subjektivní normy prostřednictvím profesních komunit (RAA, Diffusion Theory) a vytvářejí bezpečné podmínky pro experimentování, sdílení a postupné přebírání profesních lídrovských rolí. Stejně jako u vedení škol je můžeme rozdělit do čtyř hlavních skupin, které připomíná obrázek č. 7.

Obrázek č. 7:

Komplexní model podpory učitelů

Zdroj: Interní data NFE, 2025

V následujících podkapitolách ukážeme, jak se díky těmto mechanismům proměňovala profesní identita učitelů, jejich vnímaná kontrola a jejich ochota přijímat inovace, a doložíme to konkrétními daty.

6.1.2.1 Trajektorie profesního rozvoje: Od introspekce k lídrovství

V této části chceme ukázat, jak se v čase měnila profesní identita a pracovní chování učitelů zapojených do Eduzměny. Představujeme typickou trajektorii rozvoje a průběžně ukazujeme, jak se v jednotlivých fázích projevují změna vnímané kontroly, subjektivních norem a ochoty přijímat inovace.

Analýza mapování potřeb škol a deníků průvodců ukázala, že na začátku pilotáže stály ve školách většinou „atomizované jednotky učitelů“, kteří svou výuku plánovali a realizovali samostatně. Jejich obavy ze vstupu dalšího dospělého do výuky byly provázeny strachem, že jejich práci (dost možná negativně) ohodnotí. Popisovali z minulosti **zakořeněný pocit „jde kontrola“**.

Současně se v datech opakoval mechanismus blokuující změnu: **učitelé nevěřili ve svou vnímanou kontrolu nad změnou** (vnímání kontroly je v RAA klíčovou složkou změny). Domnívali se, že problém leží jinde – **je třeba „opravit jiné aktéry“** (žáky, rodiče, asistenty, systém). Jak uvedl jeden z učitelů:

„Vždyť jsme jim to přeci říkali a oni to nedělají.“

(zpráva z mapování, březen 2021)

Přestože rozvoj každého učitele probíhal individuálně a nelineárně, kombinace rozhovorů, pozorování, reflexí mentorů a terénních záznamů průvodců umožnila rekonstruovat typickou trajektorii profesního vývoje, která se na Kutnohorsku objevovala opakovaně.

Rozlišujeme tři hlavní fáze:

1. Počáteční fáze introspekce a nejistoty

První proměna se odehrávala uvnitř učitele, ve vnímání vlastní kontroly, jistoty a profesní identity. Z rozhovorů s účastníky, mentory i lektory vyplývá, že se učitelé v počátku zaměřovali především na sebe a svoji třídu. Intenzivní vzdělávání je podle jejich slov často vytrhávalo z kontextu školy, neboť tam se jejich chuť učit se někdy „vymykala normálu“, byli výrazně aktivnější než kolegové. Právě zde se začal projevovat mechanismus Diffusion Theory. Účastníci popisovali, že v programech byli mezi inovátory, zatímco ve škole se cítili osamoceni. Lektori zároveň zaznamenali rozšíření původně převážně didaktické podpory o osobnostní rozvoj a wellbeing – to posilovalo učitelovu vnímanou jistotu, sebeefektivitu a kapacitu řídit výukovou situaci. Klíčovým prvkem této fáze byla podpora přímo v hodině, která zásadně posouvala učitelovu vnímanou míru kontroly. Citace ilustrují, jak učitelé poprvé zažívali bezpečnou formu kolegiální podpory – nikoli kontrolu.

„Různých školení jsme absolvovali mraky - doma máme krabice s certifikáty, ale přijde **mentor** a všechno to s ním můžete probrat, to mně přijde strašně **cenné**.“
(FG učitelé, červen 2023)

„**Poprvé** sedí ve třídě někdo (mentor - pozn. evaluátora), **o koho se mohu opřít**.“
(FG učitelé, červen 2023)

„Nejlepší je vždy **vyzkoušet si nové věci s lektorem**, který mě vede nebo ukazuje směr, pomáhá řešit obavy a nezdary.“
(účastník projektu Učení venku na míru, červen 2020)

„Naučila jsem se při plánování výuky **brát v potaz i to, aby i mně v tom bylo dobře**.“
(FG učitelé, červen 2023)

„My jsme začali díky Eduzměně **s učením venku**.“
(FG učitelé, červen 2023)

„Paní učitelka, která byla na začátku velmi nesmělá, tak po tom roce je to úžasné optimisticky naladěný učitel...je pevná v tom, že **umí pojmenovat ty pilíře své výuky, na kterých stojí, ze kterých by nechtěla už slevit**. A jak je nadšená a má radost, že se stává průvodcem těch dětí...“
(FG mentoři, květen 2023)

„... tak u jedné ze tříd (účastnic programu – pozn. evaluátor) došlo k výraznému zvednutí sebevědomí učitele a takové jistotě v tom, jak pracuje. U všech došlo ke změně nastavení mysli, že **myslí pro žáky víc než pro sebe**. To tam vidím hodně. A **že se chtějí učit**.“
(FG mentoři, květen 2023)

„Došlo k většímu **přemýšlení o tom, že potřebují vizi, nadefinovaný hodnoty a nějaký společný věci**. Hrozně mě těší, že se začínají rýsovat neformální skupiny zvědavých učitelů.“
(FG mentoři, květen 2023)

2.

Fáze upevnění a bezpečného sdílení

Společné učení měnilo subjektivní normy učitelů a odstraňovalo bariéry, které běžně brání inovacím. Data z rozhovorů i dotazníků ukazují, že přibližně ve druhém roce programů dochází ke zlomu: roste profesní sebedůvěra, objevuje se větší ochota experimentovat, mizí některé profesní předsudky, učitelé začínají (nejprve opatrně) sdílet svou práci. Profesní skupiny, které EZ vytvořila, fungovaly jako inkubátory nových subjektivních norem. To je klíčový mechanismus RAA: když se změní to, co skupina považuje za běžné, učitelé získávají odvahu k novému chování. Zároveň učitelé v rozhovorech popisují zvýšenou pracovní zátěž. Nejen časovou, ale i emoční. Jde o důležitou poznámku pro interpretaci efektů, protože změna není snadná a je spojena s intenzivní reflexí a psychickým úsilím.

„Pro mě to bylo hodně stresový v tom, že já mám docela hodně nabitéj program, bylo strašně náročný shodnout se na čase, kdy. Potřebovala jsem mít čas před tou hodinou a po té hodině, a to někdy bylo téměř neuskutečnitelné. Já jsem byla vždycky v hrozném stresu. Teď jsem vlastně potřebovala, aby ten mentoring, byť jsem po něm toužila, a do programu jsem kvůli němu šla, tak aby to nebylo moc dlouho. **A přestože to vnímám pořád pozitivně, tak to vždycky pro mě osobně bylo hrozně těžký.** Já jsem po každém rozhovoru byla vyčerpaná, protože tak, jak mi kladla mentorka otázky a já jsem musela něco promýšlet a promýšlet. A fakt pro mě osobně to bylo strašně náročný, i když vnímám přínosy.“
(FG učitelé, červen 2024)

„Tehle rok mě **podpořil dělat ty otevřené hodiny**, snažit se do toho i nalákat ostatní, souhlasím s tím, že ta příprava „před – při – po“, zaměření na pozitiva a na to, co si z toho oba odnesou, že to z toho dělá to bezpečí, že dám tomu člověku zakázku: 'sleduj mi tohle, já chci, abys mi pak na konci řekl, jak bylo tohle, tak tím ho vlastně odzbrojím, aby mi říkal ta negativa, protože dopředu zaměřím tu jeho pozornost na to, co chci já, a to hodně pomáhá.“
(FG učitelé, červen 2024)

„**Já jsem měla předsudky**, když jsem šla na X se podívat do hodiny, tak jsem si říkala: 'ty vado, to bude něco, musím se upozadit, nic neříkej, jenom sleduj' ... Já jsem byla u X na matematice a já jsem byla prostě nadšená, dojatá, jako až mi vyhrkly slzy a říkala jsem: kdybych já měla takovouhle paní učitelku nebo pana profesora ... dalo mi to ťašku, jako že neměj ty domněnky nějaký svoje, nedělej si názory předtím, než to uvidíš na vlastní oči ... to nebylo, že bych si myslela, že ten člověk je špatný, ale měla jsem nějaké představy o středoškolské výuce...“
(FG učitelé, červen 2024)

„U jedné mentee s velikánskou radostí pozoruji setkání od setkání **růst profesního sebevědomí, i lidského**. Protože když jsme o tom mluvily na začátku, tak její postoj byl, že neumí mluvit s lidmi a nevím, zda je to pro mě a zda tam nebudu navíc. A dnes tuto ženu vidím, jak se zapojuje do diskusí v celé skupině a září jí oči...“
(FG mentoři, květen 2023)

3.

Fáze expanze a lídrovství

Ve třetím roce se část učitelů posouvá do role šířitelů změny od časných osvojitelů (early adopters) k rané většině (early majority). Rozhovory s mentory ukazují, že učitelé ve třetím roce programů aktivně rozšiřují prostor vlastní práce, pracují s kolegy, zakládají učící se skupiny, mentorují nováčky, přejímají odpovědnost za komunitu, začínají inovace přenášet napříč školami. **Zde se explicitně projevilo přijetí profesního lídrovství ne jako formální funkce, ale jako ochota provázet druhé.** Mechanismus RAA se zde projevuje ve všech složkách. Učitelé poprvé popisují, že kontrola změny je v jejich rukou a že mají kapacitu ovlivnit systém.

- » „Myslím, že zlomový bod ve třetím roce byl v tom, že jsme byli za něco zodpovědní. Dva roky nás někdo školil, ale najednou jsme dostali možnost věci dělat... (člověk) už nesl zodpovědnost za to, co řekne a udělá.“
(FG učitelé, červen 2025)
- » „Pořád vidím spoustu výzev, ale už je nevnímám jako problém, ale jako přirozenou věc, ke které hledám řešení. Už to není něco, co mě sráží.“
(FG učitelé, červen 2025)
- » „Snažit se v každém kotrmelci, v každé chybě vidět příležitost. Všechno je k něčemu dobré. Zásada ‚stojím na straně řešení, ne problému‘ je velmi úlevná.“
(FG učitelé, červen 2025)
- » „Podpora od Eduzměny a celý tento program mě naučily oceňovat samu sebe. Někdy si říkám, že je docela drsné, že učitel, který ovlivňuje budoucnost tolika lidí, se musí sám učit sebehodnotě... Za to Eduzměně obrovský dík.“
(FG učitelé, červen 2025)
- » „Když nás před třemi lety X. oslovoval, říkala jsem si, že se jako lídr vůbec necítím... A teď v září... seděla jsem tu a v duchu si říkala: ‚Já chci jít s vámi, já jsem taky lídr!‘ Pro mě to byla velká změna v myšlení, ochota vzít na sebe tu zodpovědnost, to lídrovství.“
(FG učitelé, červen 2025)
- » „Lídr nemá volat na ostatní ‚pojd'te sem nahoru, je to tu bezvadné‘, ale má opakovaně scházet dolů a vést lidi, jít s nimi, provázet je po cestě. To je obraz, který mám na paměti.“
(FG učitelé, červen 2025)
- » „...naše vytvořená komunita strašně nabíjí. Nasdílíme si to, nabijeme se energií a pak na svých školách, kde to jde možná ztuhla a pomalu, máme sílu to předávat dál, nalodovat další a nevyhořet, ale pořád hořet.“
(FG učitelé, červen 2025)
- » „Z pozice učitelky základní školy naše kolegyně navázala spolupráci i s jinými učitelkami z jiných škol, protože jak jsme malá škola, tak máme jednu chemikářku, a ta mohla začít sdílet i s různými jinými učiteli, přeneslo se to na založení skupiny, nazvaly se Chemikářky sobě a moc jich není, ale setkávají se i mimo plánované projekty v kavárně, sdílí zkušenosti i bez záštity Eduzměny.“
(FG ředitelé, červen 2023)

- „V prvostupňovém centru nám vyrostly dvě nové lídryně. Jedna z nich popisovala, že než začala chodit do centra, cítila se vyhořelá... Nejenže zůstala, ale setkávání ji nastartovalo tak, že založila sdílení pro ostatní pedagogy.“
(lektor MC, červen 2025)
- „Ted' jsem na řadě já, abych to dávala dál. Eduzměna si mě něčím připoutala a ted' jsem připravená to vracet.“
(FG učitelé, červen 2025)

Napříč všemi fázemi se ukazuje jeden zásadní průběžný mechanismus: **návrat k perspektivě dítěte**. Učitelé popisují změny v plánování hodin, větší individualizaci, pravidelnou reflexi, práci s chybou, změnu cílů hodiny i větší zapojení žáků. Tyto proměny jsou důležitým dokladem vnitřního přijetí změny a nikoli pouze aplikace metod.

- „...když jsme si mohli **sami vyzkoušet v pozici žáků**, ve které jsem dlouho nebyla, různé aktivizující metody, ale i to, jak reflektovat v hodinách, na což v hodinách nezbýval čas, tak jsem to jako upozadovala, ted' si říkám, že tímto směrem se budu více orientovat.“
(FG učitelé, červen 2023)

Tato **změna vnímání užitečnosti a potřebnosti kognitivní aktivizace žáků, reflexe práce a klimatu v hodině** a posun v důrazu nejen na výsledky, ale vzdělávací proces jako takový, vedla učitele účastníci se dlouhodobých vzdělávacích programů EZ k proměně vyučovací hodiny. Učitelé během rozhovorů popisovali následující **postupné posuny**:

- **větší zapojení všech dětí** (při plánování učitelé pohlíží na hodinu tak, aby v ní hodně pracovali žáci, staví více na vrstevnickém učení žáků)

„S X. jsme v dost hodinách spolu, ta výuka je ted' koncipovaná tak, že hodně pracují ty děti spolu, téměř celou hodinu, dělají nějakou činnost. Já jsem přednáškový typ, X. tam nebyla, já jsem se zapoměla a Y. mi řekl: paní učitelko, pojdte už něco dělat.“
(FG učitelé, červen 2024)

„Děti si přebírají učení do svých rukou... Díky tomu máme víc času na diagnostické pozorování a jdeme po procesu.“
(FG učitelé, červen 2025)
- **lepší klima ve třídě**

„Mění se klima ve třídě. To prostředí je bezpečnější, tvůrčí, pracovitější.“
(FG učitelé, červen 2023)

„Děti pracují s chybou. Umí se ocenit, samy sebe i ostatní.“
(FG učitelé, červen 2025)
- **pravidelná reflexe**

„Pro mě se stala potřebou reflexe. Dříve jsem to vnímala jako věc, kterou musí člověk zařadit, když přijde inspekce. A ted' jsem to začala mít jako vlastní potřebu.“
(FG učitelé, červen 2023)

- **cíle vyučovací hodiny**

„...učíme se to od začátku na vysoké škole, že jsou ty cíle ... taxonomie, a všechno možné, ale do tohoto kurzu jsem to brala spíše jako teorii, a tady jsem se naučila s těmi cíli pracovat, hledat smysl jak pro sebe, tak pro žáky a vedlo to opravdu k tomu, že jsem ty **cíle zavedla do praxe**. Teoreticky jsem to měla nastudované, byla bych schopná je vyjmenovat a definovat, ale nepracovala jsem s nimi. Teď už ano.“
(FG učitelé, červen 2023)

„Děti se ptají na své výzvy, samy si stanovují cíle a plánují kroky.“
(FG učitelé, červen 2025)

Výpovědi mentorů potvrzují změnu zaměření z chyb na silné stránky, zvnitřnění reflexe, růst inovativnosti, důraz na vrstevnické učení, větší míru individualizace, lepší klima ve třídách. V tomto bodě je mechanismus jasný: **vyšší vnímaná kontrola společně s podporou od komunity podporují ochotu měnit výuku a objevují se pozorovatelné změny v třídním prostředí.**

„Přesunuli (účastníci programu – pozn. evaluátora) pozornost od chyb více k tomu, co se daří.“
(FG mentoři, květen 2023)

„Co jsem si ještě všimla je, aniž bych jim něco říkala, jsou v hlavě přesvědčeny všechny tří, že bez reflexe to nejde. A jak se dostávají do stadia, kdy přijde a řekne, že si tu reflektivní otázku málo promyslela. Že se pak nedozvěděla přesně to, co chtěla. Vidí, že na každém slově záleží.“
(FG mentoři, květen 2023)

„... hodiny, které vidím, probíhají v E-U-R (evokace – uvědomění si významu – reflexe – pozn. evaluátora), ona (účastnice programu – pozn. evaluátora) dost výrazně pracuje na reflexi. Reflexi, kterou děláme, míří k užítku a ke strategiím. A není to už tolik o tom, že já bych se na ně doptávala, ona o nich sama mluví. A dělá takové reflexe i s dětmi.“
(FG mentoři, květen 2023)

„Od té doby, co chodí do lídra (účastnice programu Otevíráme dveře pedagogické podpoře aneb Pedagog lídr – pozn. evaluátora), tak získala chuť zkoušet ve třídě nové metody a třeba sbírat zpětnou vazbu a přemýšlet s někým o tom, co s tím dělat dál.“
(FG mentoři, květen 2023)

„A obě vnímají vzájemné žákovské učení jako základní pilíř svojí výuky, když se o tom bavíme.“
(FG mentoři, květen 2023)

„Došlo k výrazně většímu podílu učení se všech dětí po co nejdelší čas, dochází tam k větší individualizaci, na které také pracujeme.“
(FG mentoři, květen 2023)

„Já jsem viděla úplně markantní rozdíl v tom, když jsem pozorovala první rok studenty, kteří říkali: dejte nám, co se máme naučit, my to odříkáme, dostaneme známku a nazdar, nechci nic jiného. Najednou po 2 letech vyhledávají, jakou strategii zvolit, aby ten těžký příklad zvládli. Dřív brali vždycky to nejjednodušší a najednou jdou po tom nejtěžším. Jakoby převzali chuť od učitele.“
(FG mentoři, květen 2024)

6.1.2.2 Klíčové mechanismy podpory: podpora v praxi, bezpečné sdílení v profesní komunitě a další podpůrné služby

Na základě výpovědí učitelů, deníků regionálních průvodců a záznamů z dlouhodobých programů chceme ukázat, na čem konkrétně profesní změna učitelů stála. Nezaměřujeme se jen na to, jaké formy podpory byly k dispozici, ale především na to, jaké mechanismy spouštěly zejména posilování vnímané kontroly, změnu subjektivních norem skrze profesní komunity a snižování bariér prostřednictvím podpůrných služeb.

Při analýze popsané trajektorie profesního rozvoje jsme odhalili, že se opírala o tři klíčové pilíře podpůrných mechanismů: **(1) propojení vzdělávání s podporou v praxi, (2) bezpečné profesní komunity a (3) dostupné podpůrné služby, které odlehčují zátěž učitelů.**

(1)

Prvním pilířem bylo propojení teoretického vzdělávání a jeho podpory v praxi ve vyučovacích hodinách. To probíhalo přímo jako součást vzdělávacích programů a paralelně bylo doplněno a podpořeno podporou týmu regionálních průvodců. Pomáhali učitelům překonávat počáteční obavy, realizovat jejich záměry a ukotvovat nové přístupy v praxi. Učitelé během rozhovorů opakovaně poukazovali na to, že stěžejní je bezprostřední návaznost této podpory. Bez ní dojde k přerušení kontinuity a šance, že pedagogové nové poznatky ze vzdělávání v hodinách reálně uplatní, klesá:

„Co nezařadíme hned, leží v šuplíku.“

(účastník programu Pedagog lídr, červen 2023)

Vidíme zde typický mechanismus: když učitel dostane oporu přímo v hodině (mentor, lektor, průvodce), roste jeho vnímaná behaviorální kontrola – pocit, že změnu dokáže realizovat. To zvyšuje pravděpodobnost, že novou metodu skutečně vyzkouší a udrží.

Kontakt regionálních průvodců s učiteli narůstal v čase. V prvních letech regionální průvodci pracovali primárně s řediteli a vedením škol, k učitelům a dalším cílovým skupinám se výrazněji dostali až díky dostatečně pevné důvěře, zájmu a souhlasu ředitele s tím, aby průvodce s učiteli pracoval.

Podpora regionálních průvodců měla různorodé formy. Níže představujeme některé z nich a zároveň ukazujeme, jak skrze ně docházelo ke změně subjektivních norem učitelů – tedy toho, co považují za normální a přijatelné profesní chování.

Podpora účasti učitelů v Metodickém centru

Při pozvání na konkrétní Metodické centrum se regionální průvodce setkal ze strany učitelů s „obavami přijít, aby nebyly 'za hloupé', když něco nevyřeší.“ Následně práci ve skupině, ve které lektori kladli důraz na bezpečné prostředí, reflektovali učitelé pozitivně, podle průvodce ostych postupně ztráceli. Pozitivní zkušenost s bezpečným sdílením postupně přepisovala původně zakódovanou normu („sdílení = riziko odhalení nedostatků“) na normu novou („sdílení = standardní součást profesního růstu“). To je přímý příklad změny subjektivních norem i mechanismu difuze inovací v malých profesních komunitách.

Podpora učící se skupiny a bezpečného sdílení uvnitř profesní komunity školy

Tyto skupiny fungovaly jako „mezistupeň“ – učitelé ještě neměli vlastní silnou agendu, ale začali se učit o výuce přemýšlet společně. Právě zde se rodí první jádra učících se komunit.



Příklad 1: Matematická gramotnost:

Regionální průvodce pracoval přímo ve školách s jednotlivými učiteli (např. tandemová výuka, učící se skupiny), na 3 školách se skupinami (max. 8) učitelů:



„Hlubší témata typu přemýšlení, jak to zařídit, abychom dětem pomohli najít cestu k matematice a skutečnému pochopení přináším na společná setkání já, sami učitelé s nimi přicházejí zatím zřídka.“

(deník reg. průvodce, duben 2024)



„Tohle je něco, co mi dává velký smysl a i když nejsem s učiteli ve třídě, vidím, že se u nich něco děje, mění se přemýšlení i jazyk a věřím, že se to dříve nebo později projeví i na jejich výuce a přemýšlení o dětech.“

(deník reg. průvodce, květen 2024)



Příklad 2: Asistenti pedagoga (AP)

Probíhalo pravidelné setkávání průvodce se skupinou AP.



„U každé aktivity jsem hodně zdůvodňovala, k čemu je dobrá, proč ji děláme, jak bude bezpečné prostředí. Čemu se učíme....“

(deník reg. průvodce, únor 2025)



„Asistentky nejsou zvyklé své zkušenosti analyzovat a abstrahovat z nich obecná poučení. Nebo si z jedné situace přenést a modifikovat inspiraci, námět do své praxe. Nejsou zvyklé pojmenovávat popisné situace. Většinu věcí dělají citem, intuicí.“

(deník reg. průvodce, únor 2025)



„Jako svůj cíl si dávám, aby na setkání (AP – pozn. evaluátora) participovali, aby přinášeli své podněty a podíleli se na struktuře. Dalším cílem je, abychom vybudovali nehodnotící přijímající prostředí bezpečí, kde se nebudou bát mluvit.“

(deník reg. průvodce, únor 2025)

Průvodce popisoval posun z počátečního mlčení ke sdílení tématu motivace žáků a to, že dobře fungoval výběr jednoho případu a společná debata o něm.

Současně ředitelka školy podle průvodce při reflexi na konci školního roku pojmenovala, že se zvětšil pocit sebevědomí a kompetence AP. Opět jde o kombinaci zvýšení vnímané kontroly („umím pojmenovat, co dělám a proč“) a změny normy („o práci se mluví, nejsem divná, když potřebuji podporu“).



Příklad 3: Facilitované setkání regionálního průvodce s týmem učitelek

Probíhalo pravidelné setkávání průvodce s pedagogickým týmem. Průvodce dlouhodobě podporoval spolupráci uvnitř základní školy, stejně tak cílené propojování základní školy se školou mateřskou a společné vzdělávání týmu školy s rodiči. Iniciace aktivit byla zpočátku na straně průvodce, postupně ji převzala sama škola.



„Velkým tématem byla spolupráce učitelky a asistentky a možnosti, jak je nastavovat a vykomunikovat vzájemné potřeby.“

(deník reg. průvodce, říjen 2025)



„X. sdílela, že od září běží na ZŠ rodičovská kavárna Hejného se záměrem konání každý měsíc, pořádaná pro rodiče a asistentky pedagoga. Cílovou skupinou jsou všichni rodiče, zvaní jsou i ti z MŠ.“

(deník reg. průvodce, září 2025)

Do spolupráce byla regionálními průvodci cíleně vtahována i Školní poradenská pracoviště (ŠPP). Průvodci tak současně přispívali k podpoře **distributivního pedagogického leadershipu** uvnitř škol:



„U nás vytvořili průvodci malou učící se skupinu učitelů, ... a jde to úplně mimo nás ve vedení. Korigují si to průvodci s učitelkami, co se do ní zapojili, nebo třeba s výchovnou poradkyní, a to je prima.“

(deník reg. průvodce, únor 2025)

Individuální podpora ve vyučovací hodině/školě (snadnější překlenutí bariér změny)

Třetí formou byla individuální podpora – mentoring, tandemová výuka a další formy provázení, které pomáhaly převést poznatky a postoje do konkrétních kroků v praxi.



Příklad 1: Mentoring

Mentorská podpora průvodce byla zaměřena na konkrétní zakázku, kterou si přinesl/definoval učitel. Kromě předmětové roviny byla poměrně častou zakázkou také podpora v roli třídního učitele, nebo ochrana proti vyhoření.



„X. mě pozvala do hodiny, měla mentorskou zakázku týkající se její práce s vlastní energií.“

(deník reg. průvodce, únor 2025)

Vedení využívalo služeb průvodce pro mentoring začínajících učitelů.



Příklad 2: Společná tandemová výuka

Probíhala pravidelná tandemová výuka reg. průvodce s učitelem, včetně následné společné reflexe.



„Líbí se mi na X., že je otevřen další spolupráci a nechá se překvapovat tím, co se stane ve třídě. Díky této otevřenosti vnímám jeho postojové posuny.“

(deník reg. průvodce, červen 2023)

- » „Vnímají to i děti, že táhneme za jeden provaz.“
(učitel ZŠ, červen 2023)
- » „Rád bych se naučil víc metod, abych měl z čeho ,vařit“.“
(učitel ZŠ, červen 2023)
- » „Pro mě to byl nový druh spolupráce učit pravidelně v tandemu a vidím dopad na změnu učitele v postojích a pokrok v profesních kompetencích.“
(deník reg. průvodce, červen 2023)



Příklad 3: Podpora navazující na vzdělávací program

Regionální průvodce buď přímo podporuje, nebo propojuje s vhodným partnerem. Někteří regionální průvodci škol jsou jako lektori zapojeni do Metodických center a dalších vzdělávacích programů. Přirozeně pak na lektorskou práci navazují svojí činností regionálního průvodce ve školách, a mohou ji prohlubovat:

- » „Naše průvodkyně je dobře odborně vybavená a vnímám ji skoro jako kamarádku. Během celého kurzu mě podporovala a pomáhala mi se posunout.“
(účastník programu Pedagog lídr, červen 2025)

Ve všech těchto příkladech platí, že podpora je „šitá na míru“ konkrétnímu učiteli a jeho zakázce. To výrazně snižuje bariéry změny a posiluje jak vnímanou kontrolu, tak očekávání, že změna povede k žádoucím výsledkům.

Podpora učitelů paralelně probíhala také **prostřednictvím programu Řešíme společnou výzvu (ŘSV)**, který byl **cílen současně i na cílovou skupinu dětí**, konkrétně na posílení jejich participace v životě školy.

Data z prvních fokusních skupin s dětmi a učiteli ukázala nesoulad. Děti často vnímaly participaci jako deklarativní (jen symbolickou, neupřímnou), pokud učitelé chápali „předání slova“ jako ohrožení kontroly. To je typický moment – důležitější než nástroje participace jsou postoje učitelů k tomu, co znamená mít „moc“ ve třídě. Po prvním roce se ukázalo, že práce pouze s dětmi nedává smysl, protože bez změny postoje dospělých se děti ocitají v očekávání, které nemá oporu v realitě. Program proto změnil logiku: začal systematicky pracovat formou společných workshopů také s učiteli. Tím se program posunul od „naučíme děti participaci“ k „měníme společnou normu ve třídě, co je legitimní hlas žáků“. Opět se zde projevuje změna přesvědčení a vnímané kontroly učitelů a šíření nového pojetí participace mezi kolegy.

Proměna učitelů během programu ŘSV



Učitelé se v průběhu intervencí učili měnit svůj postoj od řízení a zadávání směrem k facilitaci a podpoře. Na začátku mnozí z nich vyjadřovali **obavu z toho, že ztratí kontrolu nad procesem**, nebo že žáci projekt „nezvládnou“. Během programu se však ukázalo, že právě uvolnění prostoru pro žáky přináší jejich hlubší zapojení a samostatnost. Učitelé rozvíjeli své facilitační dovednosti – učili se klást otázky, vytvářet prostor pro reflexi a oceňovat proces učení stejně jako výsledek.

„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.“

(FG učitelé, ŘSV, červen 2024)

Stejně jako u vedení škol, i zde jsme svědky posunu kultury směrem k reflexi a spolupráci. Učitelé se učí přijímat roli průvodců a vnímat žáky jako partnery v učení. Tím se mění i klima celé školy, která se stává otevřenějším a participativnějším prostředím.

(2)

Druhý pilíř podpory EZ tvořilo **sdílení v profesní komunitě** a vzájemná inspirace mezi školami. V této části chceme ukázat, jak se díky těmto formátům měnilo vnímání „normálního“ učitelského chování od izolace k otevřenosti, a jak profesní síť fungovala jako nosič změny.

Ze zpětné vazby učitelů dedukujeme, že v regionální síti je s podobně naladěnými kolegy vzájemně spojovalo společné **hledání možností**, jak ilustruje následující citace účastníka Kavárny (nejen) pro asistenty pedagoga.

„Neustále přemýšlím o tom, co a proč a jak dělám a zda je to to nejlepší, co mohu v dané situaci dělat. Proto mi pomáhá být seznámena s dobrou praxí odjinud a vnímám významný dopad na žáky.“

(zpětnovazební dotazník, duben 2023, Kavárna (nejen) pro asistenty pedagoga)

Podobné výpovědi ukazují, že profesní setkávání nesloužila jen jako „informační servis“, ale jako prostor, kde se stávalo normou o své práci přemýšlet, otevírat ji druhým a zpochybňovat zaběhnuté vzorce. To je moment, kdy se mění subjektivní normy a sdílení už není výjimka, ale očekávaný standard.

Z kombinace poznatků ředitelů, lektorů programů a jejich účastníků vyplývá, že druhým důležitým momentem byla podpora **odvahy k otevřenosti a inovativnosti**, jinými slovy vykročení z uzavřené bubliny a ze zajetých kolejí. K té velké měrou přispěly **rotující inspirativní návštěvy** mezi školami v regionu.

Jak dokládá následující citace jednoho z ředitelů, byly důležitým prvkem přinášejícím prožitek „jde to“ a „jde to u nás“:

„Máme strašně dlouho zajeté nějaké plány, koleje a asi se nám z nich nechce vyjet, vlastně ani nevím, zda bychom to zvládli, ukočírovali. Proto nám přijdou prima rotující návštěvy, člověk si teorii spojí s praxí a dojde mu, že to jde a je to tak snadné.“

(FG ředitelé, červen 2023)

- » „O různých momentech a použitých metodách si po stáži povídají denně. Některé viděné věci kolegové vyzkoušeli ve svých hodinách.“ (FG ředitelé, červen 2023)
- » „Máme rotující návštěvy a je to dobré, vzájemně se setkáváme. Pro mě i tohle, že se setkáváme, popovídáme si, máme společný čas a prostor na společné setkávání, je hodně přínosné.“ (FG ředitelé, červen 2023)
- » „Když je na to člověk někdy sám a nese to na svých bedrech, tak propadá stavům zoufalství a, i když to návštěva nevyřeší, pro mě je hodně cenné společné sdílení, psychohygiena a to, že to neseme všichni, řešíme všichni, měníme si náměty a nápady, co komu zafungovalo, jak se k tomu kdo postavil.“ (FG ředitelé, červen 2023)

Ze zpětné vazby ředitelů ke stážím na školách v regionu vyvozujeme, že stáže pomáhaly **posouvat normy očekávaného chování školy a učitele**, krátkodobě dodávaly energii vykročit ze zaběhaných kolejí a motivovaly školu ke konkrétní akci, dlouhodobě přinášely pocit „**nejsem na to sám**“.

Stáže zafungovaly jako katalyzátor. Učitelé a ředitelé viděli inovace v „běžné“ škole, která je jim podobná, což výrazně zvyšovalo jejich ochotu je zkoušet. Inovace se tak nešířily primárně přes „velké koncepty“, ale přes konkrétní, uvěřitelné příklady.

Eduzmena **vzájemnou inspiraci v regionální síti paralelně doplňovala** také zajištěním možnosti **inspirovat se mimo region**. Plošnou nabídku doplňovali regionální průvodci škol stážemi připravovanými pro celý pedagogický sbor přímo na míru:

- » „Díky Eduzměně navazujeme vztahy mezi odborníky napříč republikou, poznáváme jiné školy. V té inspiraci změny nebo posunu školy to hodně pomáhá. I to, že můžeme pozvat někoho k nám.“ (ředitel ZŠ, červen 2024)
- » „...opravdu nám, nebo mně jako ředitelce, to usnadňuje práci, protože nemusím sboru nic vysvětlovat, natož přikazovat nebo říkat, ale ony zjišťují, že to o čem my mluvíme a co chceme, funguje na všech školách.“ (ředitelka ZŠ, červen 2024)

Z pohledu ředitele vyvozujeme klíčové poučení: přínos návštěv je oboustranný, získává jej jak ten, který se inspirovat, tak ten, který svoji školu otevírá. Tím se posiluje další normativní zpráva, že „otevírat školu je v pořádku a přínosné“, což je důležité pro dlouhodobou udržitelnost inovací.

(3)

Třetí pilíř podpory EZ tvořily další **podpůrné profese a jejich koordinace**. V této části ukazujeme, jak se díky nim dařilo odlehčovat učitelům v práci s náročnými situacemi a jak postupně docházelo k posunu od pojetí „opravárenské služby“ k partnerské spolupráci.

Hlavní intervencí zde byly multidisciplinární **Týmy duševního zdraví (TDZ)**. Z pohledu ředitelů účastníků se fokusních skupin TDZ posouvaly profesní rozvoj učitelů a kvalitu výuky směrem k chápání celistvosti a nutných podmínek komplexního rozvoje dítěte, jak ilustrují jejich následující výroky.

- „Učíme jinak přemýšlet o dětech...o tom, jak se cítí...hlavně taky daleko víc odkrýváme, co za těmi dětmi je, učíme učitele pro to mít pochopení...to bez tady těch podmínek a cesty (podpora TDZ a dalších intervencí Eduzměny – pozn. evaluátora) bychom sami nedokázali.“
(ředitel ZŠ, červen 2023)
- „Za nás také TDZ (jsou zásadní intervencí – pozn. evaluátora), jednoznačně, máme hodně problémových dětí z širokého dalekého okolí, učitelé byli vyhořelí a nevěděli si s nimi rady a vlastně s nimi nic nedělali. Díky TDZ se nastavila pravidla, která jsme po učitelích chtěli, aby dodržovali, nastavili jsme pravidla, která řekli učitelé rodičům a dětem. Tým nám s tím hodně pomáhá.“
(FG ředitelé, červen 2025)
- „Ve škole se uklidnilo napětí mezi učiteli, že existuje dítě s náročným chováním, protože (díky TDZ – pozn. evaluátora) všichni ví, že je opečované.“
(ředitel ZŠ, září 2024)

Pohled vedení škol doplňujeme a prohlubujeme pohledem vedení a členů TDZ. Ti v rozhovorech popisují postupný vývoj od počáteční představy TDZ jako „opravárenské služby pro děti“ k pochopení jejich komplexnější role. Tento vývoj není lineární a liší se školu od školy, některé školy dospěly k partnerskému vztahu, jiné zůstávají uzavřené (asi třetina škol je TDZ vnímána jako pozitivní a spolupracující, třetina neutrální a třetina odmítavá).

- „Zdá se, že školy nás vnímaly jako **potřebnou službu, která jim pomůže opravit dítě**. Ve chvíli, kdy jsme říkali, že pracujeme v kontextu dítěte ve všech jeho prostředích, tudíž i ve škole a je potřeba pracovat i s učiteli na tom, jak upravit výuku, tak vnímám, že nastal posun, **mnozí učitelé začali stavět bariéry, když zjistili, že i oni sami by se měli zapojit do řešení situace dítěte**. Tím se vykristalizovaly školy a učitelé, které vnímáme tak, že skutečně chtějí i sami se sebou něco dělat, zvou si nás a spolupracují v široké míře. Na druhou stranu je množství těch, kteří s námi spolupracovat nechťejí.“
(FG TDZ, listopad 2024)

Tento pohled vyvrací představu, že efektivní spolupráce školy a TDZ vzniká automaticky. Naopak potvrzuje, že jde o proces vyjednávání rolí, hranic a očekávání. Jde tedy opět o změnu subjektivních norem a vnímané kontroly na obou stranách. Ředitelé popisují způsob, jakým se k ní obě strany (v různých školách různě rychle) v čase propracovávají:

- „U nás ze začátku nic moc. A teď poslední dva roky to hodně stouplo, protože učitelé zjistili, že jim dokážou pomoci, jak žákům, tak i rodičům. Takže teď je využívají hodně.“
(FG ředitelé, červen 2025)
- „První schůzku, co jsme udělali s Týmem (TDZ – pozn. evaluátora) a sborem, to byla katastrofa. Mně bylo Týmu líto, protože učitelé vyjádřili tak obrovskou nevělu a bylo to cejtít. A postupně se to vyjasnilo, vykomunikovalo. I my už umíme lépe komunikovat zakázku.“
(FG ředitelé, červen 2025)
- „V momentě, kdy jsme si sedli a nějak jsme líp odkomunikovali, co je naše potřeba, jak to vidíme my, co přesně od nich chceme a jak to vidí oni. Protože my máme nějakou představu o zájmech dítěte, rodiče a Tým také, hledá se nějaký

průnik... Je potřeba vykomunikovat, co je bezpečné pro obě strany, tak, aby to pořád bylo v zájmu dítěte. A mám pocit, že první neúspěch byl obrovský. A já jsem si říkala, ne, nemusí se všechno hned povést, zvlášť když děláš akci s lidmi, které neznáš. A druhá a třetí a čtvrtá už bylo o tom, že si to nenechám proplout mezi prsty, ale chci to s vámi vykomunikovat a vědět, co mě může čekat.“

(FG ředitelé, červen 2025)

Z výše uvedených citací jako nutnou podmínku pro efektivní fungování TDZ ve škole vyvozujeme:

- potřebu vyladění vzájemné komunikace,
- jasné specifikace role TDZ,
- nastavení hranice spolupráce mezi TDZ a školou.

TDZ zajišťovaly během pilotáže podporu péče o duševní zdraví dětí, ale také podporu wellbeingu učitelů. Z hlediska evaluace je důležité, že právě tato vrstva podpory snižovala tlak na učitele v náročných situacích, a nepřímo tak vytvářela podmínky pro to, aby se mohli věnovat profesnímu růstu a inovacím.

Duševní zdravověda pro učitele SŠ a 2. st. ZŠ



Dvoudenní kurz byl pořádán TDZ v rámci projektu Duševní zdraví pro děti ve spolupráci s neziskovou organizací Nevypušť duši v prosinci 2021. Zaměřoval se na duševní zdraví učitelů i žáků ve třídě. Byl příležitostí pro sdílení dobré praxe, zkušeností a inspirace mezi účastníky v následujících tématech:

- předcházení syndromu vyhoření,
- psychohygiena pro učitele,
- prevence duševních obtíží u žáků,
- relaxace metodou všímavosti (mindfulness),
- aktivity využitelné přímo ve třídě,
- vedení podpůrného rozhovoru s žákem s duševními obtížemi,
- nejčastější diagnózy u dětí a mladistvých včetně kazuistik ze školního prostředí.

Reflexe účastníků

Ve zpětné vazbě učitelé nejvíce oceňovali praktickou část, ve které pracovali se skutečnými kazuistikami dětí a navrhovali nejlepší postup, jak v případě odhalených psychických potíží pracovat nejen se žákem, ale i se zákonnými zástupci a se třídou jako celkem, včetně nácviku podpůrného rozhovoru.

Přestože musel být kvůli covidu-19 kurz reorganizován, poskytl současně prostor pro spolupráci:

- a) vedení a pedagogického sboru školy, kteří se kurzu účastnili společně
- b) několika kutnohorských základních škol

6.1.2.3 Akcelerátory a blokátory šíření změn a profesního rozvoje ve školách

V této podkapitole chceme ukázat, proč se školy se srovnatelnou mírou podpory učitelů vyvíjely odlišně. Opíráme se především o deníky regionálních průvodců, výpovědi ředitelů, mentorů a Týmů duševního zdraví. Na tomto základě rekonstruuje hlavní akcelerátory a blokátory šíření změn – zejména roli ředitele, velikost školy, vnitřní mocenské uspořádání a míru psychologického bezpečí. Tyto faktory propojujeme s mechanismy RAA a Teorie šíření inovací.

Z deníků regionálních průvodců škol vyplývá, že školy s podobnou intenzitou intervencí na straně učitelů vykazují signifikantně odlišný vývoj a vzorec změn v jednotce celé školy. Z kombinace pohledu učitelů, mentorů, TDZ a regionálních průvodců plyne, že stěžejní roli v tom hraje **postoj vedení školy, žitá kultura a norma, kterou vedení (a nejvíce ředitel) vytváří**.

„... škola byla hodně zapojená skrze ředitele, ale když se změnilo vedení, tak opora padla, uvědomili jsme si, jak hodně záleželo na vedení a jsme v nové situaci, kdy musíme všechno nastavit od začátku.“ (FG TDZ, listopad 2024)

„Ty jsi mluvila o tom, že se změnil ředitel a spolupráce je menší, my máme příklad, že se ředitel změnil a najednou se setkáváme v přístupu a můžeme pracovat otevřeněji, s větší podporou.“ (FG TDZ, listopad 2024)

Z těchto výroků vyvozujeme, že změna ředitele může působit jako silný akcelerátor i jako brzda podle toho, zda nový lídr navazuje na kulturu otevřenosti, nebo ji naopak uzavírá. V logice RAA se mění jak subjektivní normy („co se u nás smí/nesmí“), tak vnímaná kontrola učitelů („mám podporu vedení / nemám“).

S postojem a fungováním ředitele je spjata také odlišné vnitřní uspořádání sboru jednotlivých škol ve vztahu k otevřenosti a inovacím. Z analýzy deníků regionálních průvodců plyne, že **malé školy vykazují jiný vzorec změn a mění se snadněji**²⁹. Také výpovědi mentorů potvrzují, že na větších školách nejprve vzniká opozice a nutnou podmínkou pro proměnu celkové kultury školy je v souladu s RAA a Teorií šíření inovací aktivní podpora ředitele nastavující novou normu a podmínky její realizace:

„Školy, které jsou menší, kam jezdím do dvou, tam je to možná rychlejší a kompaktnější, protože tam není ta opozice. Shodli se na vizi, takhle chtějí, takhle v tom jedou, jsou to maličké vesnické školy a frčí. Myslím, že na školách, kde je méně lidí, se lépe domluví. Když se tam někdo nechce domluvit, většinou opustí vizi a jde jinam. Na větších školách vznikají nejdříve tábory. Záleží na tom, jak schopné je vedení manažersky to uchopit, aby nedusilo ani jednu skupinu, ale zároveň jasně ukázalo vizi, za čím jde. Ostatní se buď po cestě přidají, nebo vizi opustí a jdou jinam. Je to všechno v pořádku.“ (FG mentoři, květen 2025)

Z kombinace těchto poznatků vyvozujeme, že ředitel, jeho přesvědčení, postoje a chování zásadně akceleroje či limituje snahu učitelů spolupracovat a vytvářet s kolegy učící se společenství. Podrobnější analýzu včetně typologie ředitelů předkládáme v kapitole 7.

²⁹ Malé školy jsou současně více limitovány z pohledu zajištění chodu školy a mají omezenější možnost zapojit se do nabízené podpory ve více účastnících, pokud probíhá v době provozu školy.

Data vztahující se k cílové skupině vedení škol i k cílové skupině učitelů společně ukazují, že **profesní rozvoj není jen o sdílení dobré praxe, ale také o narušení mocenského uspořádání ve škole. Změna se týká toho, kdo má „hlas“ při definici toho, co je uvnitř školy považováno za hodnotnou pedagogickou praxi, a vyžaduje tudíž aktivní řízení těchto změn.**

Rozvojové programy předávají účastníkům kompetence, dovednosti a „návody jak“, mezi řádky a neméně významně však posouvají také jejich sociální kapitál a mohou dynamicky proměňovat např. prestiž a uznání ve sborovně. Inovace neznámá jen zkoušení nových výukových metod. Pozorování evaluátorů, regionálních průvodců i mentorů přináší důkazy o tom, že jde o komplexní proces včetně rozkolísání autority postavené na senioritě:

- » „*Ted' už na nich (účastnících dlouhodobého rozvojového programu – pozn. evaluátora) vidím, že jsou si natolik jistí, že klidně šli i do ráznějšího rozhovoru s vedením...*“
(FG mentoři, červen 2025)
- » „*Co se ve škole prohlubuje, je nesoulad mezi jednotlivými pedagogy a jejich pojetím pedagogické praxe, např. pravidel hodnocení, které se propisuje i do reakcí rodičů. To je negativně vnímané vedením, stejně jako zhoršení vztahů uvnitř sborovny.*“ (zúčastněné pozorování interního evaluátora, program Otevíráme dveře kolegiální podpoře, únor 2025)
(FG mentoři, květen 2025)
- » „*Skrz to, jak pracuje s dětmi, jak je transparentní a má pojmenované výstupy, je jasné, co bude hodnocené, tak ty děti dostávají třeba jedničku nebo dvojky. A ona pak čelí otázkám, jak může tenhle mít z fyziky dvojku? Když u mě má čtyřku? To jsou bolavý věci.*“
(FG mentoři, červen 2025)
- » „*O tom, že by z X. udělal zástupkyni, (ředitel – pozn. evaluátora) neuvažuje. Vnímám to tak, že zastupitelnost není jeho téma... Situace je velmi těžká, většina učitelů zcela pasivních a uzavřených ve svých názorech a přesvědčeních.*“
(deník regionálního průvodce, květen 2025)

Tyto výpovědi ukazují, že tam, kde vedení aktivně neřídí změnu normy (např. v oblasti hodnocení), může profesní rozvoj části učitelů krátkodobě vést ke zvýšenému napětí, protože nabourává implicitní hierarchie („starší ví víc“ vs. „kompetentní je ten, kdo dokáže učit jinak“).

Výpovědi mentorů poukazují na to, že učící se skupiny někdy získají prestiž a zájem kolegů v domovské škole až poté, co je začnou navštěvovat a oceňovat pedagogové z jiných škol. To naznačuje, že vnitřní struktury a profesní skepse lze někdy narušit také vnějším působením, jakýmsi **paradoxem vnější validace**:

- » „*Je to paradox, že nejdříve se to ukázalo jako velmi žádoucí od lidí zvenku a díky tomu začali být zvědavější někteří lidé zevnitř.*“
(zpětnovazební dotazník po inspirativních návštěvách, červen 2023)

Z hlediska Teorie šíření inovací (Diffusion Theory) zde vidíme typický mechanismus: uznání z jiných škol legitimizuje inovaci v očích těch, kteří jí dosud nevěřili.

Regionální průvodci ve školách pozorují, že kolem aktivních účastníků podpůrných programů Eduzměny vznikají **neformální kondenzační jádra změn**, nejčastěji v podobě učících se skupin. Výzvou je

zajištění psychologického bezpečí pro sdílení, zejména s kolegy, kteří neprošli stejným výcvikem v nehodnotící komunikaci. Regionální průvodci v nich mohou hrát zásadní roli také při zvyšování efektivity procesu:

„Učitelky si v mezechase nasbíraly otázky, které reálně pokládaly dětem, pracovali jsme na posouvání jejich znění směrem k otevřeným otázkám, formulovali jsme další typické otázky do různých situací, učili se rozvíjející konstrukce.... Má role byla spíše facilitační. Diskuze se z obecné roviny hodnocení zacílila na kritéria hodnocení – sbor se shodl, že nechce známky, ale jsou si vědomi, že potřebují popisnou strukturu pro slovní hodnocení. Dohodli jsme se, že je zazdrojují jednak literaturou, jednak dovezu na příští setkání příklady kritérií...V následném týmu jsem se tam ještě stavila s dalšími knihami na krátkou debatu s X. (účastnice programu Otevíráme dveře kolegiální podpoře – pozn. evaluátora)“

(deník reg. průvodce, březen 2025)

Mentori ve svých výpovědích potvrzují, že sami účastníci programů vyvíjejí konkrétní strategie pro zajištění bezpečí kolegiální podpory:

1. plánování a příprava hodiny společně s pozorujícím kolegou

„Když to spolu 'uvaří', je to mnohem bezpečnější a trvalejší.“

(FG mentoři, červen 2025)

2. jasná zakázka a společná reflexe, včetně definice cíle pozorování a vyhrazeného času na následný rozbor

„Vždycky vyžadují a říkají dopředu, aby ten, kdo přijde na náslech, s nimi zůstal další alespoň půl hodinu a rozebrali si to.“

(FG mentoři, červen 2025)

Tyto strategie jsou konkrétními příklady toho, jak se učitelé učí „designovat“ podmínky pro bezpečnou kolegiální podporu – tedy aktivně zvyšují vlastní i kolektivní vnímanou kontrolu nad procesem změny. Jsou jednou z cest postupné kultivace školy jako učící se organizace. Jako další jsme v datech identifikovali společné rozvojové programy pro vedení a učitele (např. letní škola, inspirativní návštěvy v regionu i mimo něj, vzdělávací workshopy) a vícedenní výjezd celé sborovny.

Reflexe třídního školního výjezdu (práce s celou sborovnou ZŠ)



Základní informace

Výjezdu se účastnilo 20 členů sboru: 9 třídních učitelů, 3 netřídní, ředitel, zástupce, 6 AP. Opíral se o aktivní zážitky různých typů aktivit a reflexe, práci s hodnotami, vizí školy (Jakou chceme být školou? Co to pro nás znamená?), tématem školy jako učící se organizace, podnítil vznik 6 učících se skupin (např. zahrada, digicentrum, modelování leadershipu)

Pohled vedení školy

Ocenění principu dobrovolnosti, pro školu velký impuls v chuti pracovat, zapojení dříve neza-

pojených: „*Dříve jsme sdíleli, ale jen ti, co mají k sobě blízko, teď se to víc otevřelo, má to rámec. Nesmíme usnout na vavřínech.*“

Pohled lektorů

Celkové zarámování a práce se zážitky a zkušenostmi během reflexí byl jeden z AHA efektů mnoha lidí. Fungoval svobodný prostor, zda chtějí vystoupit či nikoliv. I přes různost názorů díky bezpečnému prostředí ochota otevřeně sdílet. Učitelé radostní a pyšní - pozitivně našlápnuto k posouvání. Pomáhá vysoká důvěra ve vedení. Ředitelka je pevná a ví, co chce. „*Důležitá je smysluplnost, co to bude přinášet.*“

Pohled pedagogů

Největší ocenění venkovních zážitkových aktivit, přínosem a inspirací prohloubení vztahu s kolegy, překonání sama sebe, chuť dál se rozvíjet a vzdělávat, vystoupit z komfortní zóny, nebát se udělat chybu, scházet se pravidelněji. „*Chuť udělat pro naši školu více nad rámec výuky.*“

Pohled rodičů

Někteří rodiče vnímali třídní absenci vyučování jako náročnou.

Shrneme-li, pak akcelerátory změny zahrnují podpurné vedení, psychologicky bezpečné učící se skupiny, vnější validaci a provázané programy pro vedení i učitele. Mezi hlavní blokátory patří naopak uzavírající se vedení, neřešené mocenské napětí a absence strukturovaného prostoru pro sdílení.

6.1.2.4 Kvantitativní důkazy změny

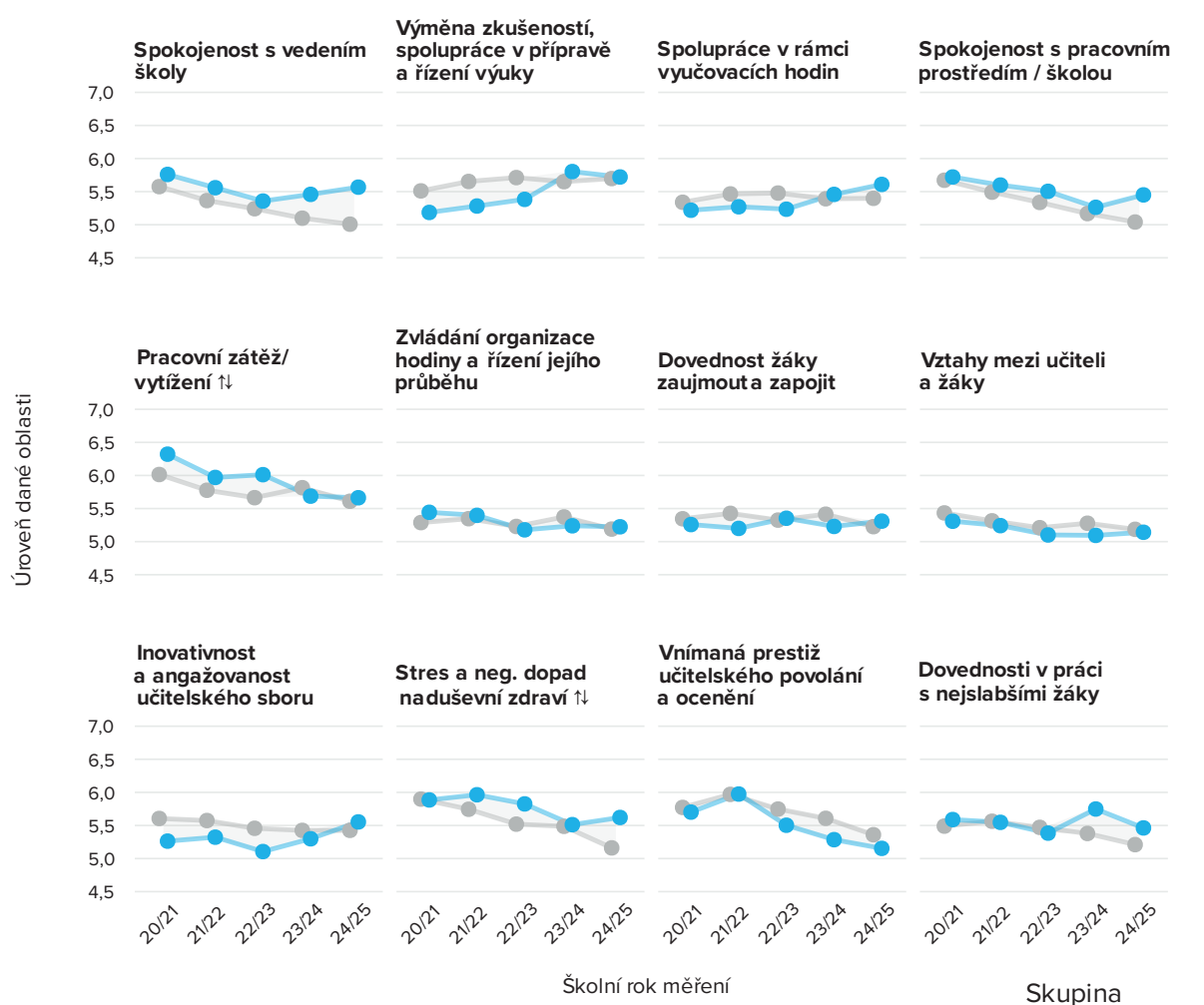
Kvalitativní zjištění nyní porovnáme s kvantitativními výsledky. Schola Empirica sledovala spokojenost učitelů ZŠ a SŠ a jejich postoje ke škole ve svém měření po celou dobu pilotáže. **Vývoj 9 ze 12 oblastí u učitelů je pozitivnější na kutnohorských školách.** Výsledky k jednotlivým škálám prezentujeme souhrnně v grafu č. 6 a komentář k nim citujeme nejdříve ze závěrečné zprávy Scholy Empiricy (Schola Empirica 2025), následně přidáváme vlastní.

Graf č. 6:

Vývoj postojů učitelů ZŠ a SŠ

Vývoj řady oblastí u učitelů je pozitivnější na kutnohorských školách

Největší kladná změna se odehrála v oblastech *Inovativnosti a angažovanosti učit. sboru*, *Výměny zkušeností a spolupráce*. Učiči srov. skup. byl pozitivnější vývoj také v oblastech *Spokojenosti s vedením i širším prac. prostředím*. Vývoj *Vnímání negat. dopadu na duš. zdraví* byl na **kutnohorských školách** mírnější. Negativní trend je naopak viditelný u *Pracovní zátěže*, která rostla více v kutnohorské skupině. Hodnoty negativně formulovaných oblastí (↑↓) jsou převráceny tak, aby růst vyjadřoval vždy pozitivní změnu. Vývoj v žádné oblasti nebyl statisticky významně odlišný.



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 s. 20

”

„V rámci kutnohorských škol lze pozorovat **lepší vývoj celkem v 9 z 12 sledovaných oblastí**, přičemž největší změny se povětšinou odehrály v posledních vlnách. Rozdíly ve vývoji se většinou pohybovaly mezi 0,19 až 0,26 SD³⁰. Srovnávací skupina se v průběhu evaluace často zhoršovala (v některých oblastech soustavně) či nezaznamenala větší

³⁰ standard deviation, český směrodatná odchylka

změny ve vývoji. Příkladem negativního trendu, který byl ve srovnávacích školách patrný po celou dobu evaluace, ale v kutnohorské skupině se ho podařilo již v polovině pilotního projektu obrátit, je oblast **Spokojenosti s vedením školy**. Podobná je v tomto ohledu oblast **Spokojenost s pracovním prostředím ve škole**, kde ale k pozitivnímu obratu dochází až v úplně poslední vlně evaluace. Pozitivní změny u kutnohorské skupiny se odehrávají na pozadí komparativně vyšší vnímané pracovní zátěže (ale bez dopadu na duševní zdraví). Nulové rozdíly ve vývoji obou skupin zaznamenáváme v obou subškálách sledující oblast *self-efficacy*³¹. Obě skupiny v delším časovém horizontu **vnímají pokles prestiže učitelského povolání a s tím spojeného ocenění**, přestože oblast zpočátku v jedné vlně měření narostla.

Největší kladná změna se odehrála v oblastech **Inovativnosti a angažovanosti učitelského sboru, Výměny zkušeností a spolupráce**. Vůči srovnávací skupině byl pozitivnější vývoj také v oblastech Spokojenosti s vedením i širším pracovním prostředím. **Vývoj Vnímaného negativního dopadu na duševní zdraví byl na kutnohorských školách mírnější**. Negativní trend je naopak viditelný u Pracovní zátěže, která rostla více v kutnohorské skupině. Hodnoty negativně formulovaných oblastí (↓↑) jsou převráceny tak, aby růst vyjadřoval vždy pozitivní změnu. Vývoj v žádné oblasti nebyl statisticky významně odlišný.“

(Schola Empirica, 2025, s. 20)

Data z kutnohorských škol jednoznačně ilustrují čas investovaný do vlastního seberozvoje. Propisuje se v rostoucím stresu z pracovní zátěže/vyčerpání. Extrémně důležitým momentem je to, že **se ho podařilo Eduzměně u kutnohorských učitelů kompenzovat** a neměl negativní dopad na duševní zdraví. Důvodem pro to může být fungování týmů duševního zdraví a aktivity, které týmy pořádají pro kutnohorské pedagogy. Podrobněji tento jev rozebíráme v kapitole 6.5.

Alarmujícím trendem v obou vzorcích škol je **klesající vnímaná prestiž učitelského povolání** a ocenění. Ač celkově 84 % českých pedagogů uvádí, že jsou spokojeni se svými pracovními podmínkami (platem), což Českou republiku řadí mezi tři nejspokojenější země v EU (TALIS, 2024), pocíťovaná prestiž ze strany společnosti učitelům chybí. Hypotézou, která se zde nabízí, je to, zda školy s rozvinutější spolupracující kulturou vnímají např. spolupráci s rodiči přísněji vzhledem k tomu, že **srovnávají s vyvinutější vnitřní normou**. Na Kutnohorsku je tento pocíťovaný nedostatek externího ocenění **kompenzován rostoucí spokojeností učitelů s vedením**, která dokázala v poslední vlně měření převážet a přimět učitele k celkově pozitivnímu vnímání pracovního prostředí.

Stres ředitelů spojený s těmito momenty se propisuje do položky stres související s vytvořením pozitivního klimatu školy a prací s pedagogy v grafu č. 3. Vnímané zdroje pracovního stresu, která v poslední vlně měření dramaticky vzrostla. V následujícím školním roce (2022/2023) vedení za podpory svých regionálních průvodců plošněji odstartovalo implementaci vybraných **nástrojů školního managementu**, což pracovní stres ředitelů v oblasti odpovědnosti za výsledky školy postupně opět snížilo.

³¹ Konstrukt se týká přesvědčení jednotlivce o jeho schopnosti jednat způsobem nezbytným k dosažení konkrétních cílů. V našem případě jde konkrétně o „učitelovo přesvědčení o jeho schopnostech plánovat, organizovat a realizovat různé výchovně-vzdělávací aktivity“ (Smetáčková et al., 2019).

6.1.2.5 Shrnutí: Doložená proměna učitelů ZŠ/SŠ

Kvantitativní data na úrovni učitelů ukazují, že **mechanismy popsané kvalitativními metodami vedou ve školách k reálným a měřitelným změnám**. Proměňuje se kultura škol směrem k učícím se organizacím, učitelé jsou otevření inovacím a dalšímu profesnímu rozvoji, s vysokou mírou angažovanosti a spokojeností s vedením a prostředím školy, narostla výměna zkušeností a spolupráce.

Současně má **pracovní spokojenost učitelů výraznou souvislost s kvalitou vedení** školy. Existuje vztah mezi kvalitním vedením školy a nižším stresem a má vliv na **zvyšování profesního angažmá** učitelů (Mudrák a Zábrodská, 2025).

Data spokojenosti a angažovanosti učitelů jsou tedy současně jasným signálem **rostoucí kvality vedení kutnohorských škol**, jejíž analýze jsme se věnovali v předchozí kapitole 6.1.1. Pozitivní vývoj položky **spokojenost učitelů s vedením školy** tento závěr dále podporuje.

Evaluační skupina však zároveň identifikovala i nezamýšlený důsledek profesního rozvoje části učitelů, který původní, převážně lineární modely změny dále zpřesňuje. V některých školách vedla úspěšná adopce inovativních přístupů u jednotlivců nebo menších skupin k fenoménu tzv. rozevírajících se nůžek, tedy k narůstajícím rozdílům v postojích, normách a pedagogické praxi uvnitř sboru (viz kap. 7.2.1). Tento jev může oslabovat sociální soudržnost kolektivu a zvyšovat psychologickou cenu inovátorství, pokud není změna současně řízena na úrovni celé školy. Zjištění potvrzuje, že individuální profesní rozvoj učitelů je udržitelný pouze tehdy, je-li systematicky provázán s prací na kultuře sborovny a aktivní rolí vedení školy při nastavování a ochraně nové normy pedagogické praxe.

Kvalitativně doložené posuny v postojích a chování na úrovni jednotlivce během pilotáže na Kutnohorsku:



Profesní a osobnostní růst učitelů a asistentů pedagoga, prohloubení jejich vzájemné spolupráce, proměna stylu výuky

Uvedené posuny byly podmíněny kombinací dlouhodobých rozvojových programů (např. Pedagog lídr, Metodická centra), přímé podpory v praxi (mentoring, tandemová výuka) a systematické facilitace bezpečného sdílení. Klíčovým mechanismem byla bezprostřední návaznost podpory na výuku, která umožnila převod nových přístupů z roviny deklarací do každodenní pedagogické praxe.



Hlubší posun v profesní identitě, postojích a kultuře spolupráce učitelů, překračující rámec získávání dovedností

K tomuto posunu přispělo dlouhodobé vystavení učitelů nehodnotícímu, reflektivnímu prostředí profesních komunit, v němž docházelo k přepisování norem toho, co je běžné a co je možné. Postupně se měnila subjektivní očekávání učitelů o reakcích okolí (kolegů, vedení), což snižovalo vnímané riziko otevřenosti a experimentování.



Profesní zmocnění (empowerment), nárůst sebedůvěry a angažovanosti

Posílení profesního zmocnění učitelů bylo umožněno jednak posunem v míře vnímané kontroly nad výukou (podpora v hodině, práce s vlastní zakázkou), jednak legitimizací jejich role prostřednictvím uznání ze strany mentorů, lektorů a postupně i kolegů a vedení školy. Vznikal tak pozitivní cyklus: zvýšená sebedůvěra → vyšší aktivita → další posilování role učitele jako aktéra změny.

**Otevřenost dalšímu profesnímu rozvoji a inovacím**

Otevřenost byla akcelerována zkušeností „jde to“, tedy konkrétním prožitkem funkčních inovací ve vlastní praxi i prostřednictvím inspirativních návštěv. V duchu teorie šíření inovací hráli klíčovou roli raní osvojitelé, jejichž viditelné úspěchy snižovaly nejistotu ostatních a zvyšovaly přijatelnost změny.

Kvalitativně doložené posuny na úrovni školy během pilotáže na Kutnohorsku:**Vznik ohnisek změny a kultivace lídrů**

Ohniska změny se formovala kolem aktivních účastníků dlouhodobých programů, kteří díky kombinaci kompetencí, podpory a sociální legitimacy začali přebírat neformální lídrovské role. Eduzměna tento proces nepřímo podporovala tím, že vytvářela bezpečné prostory pro jejich růst a současně je propojovala s dalšími aktéry (průvodci, mentory, vedením).

**Vznik učících se skupin uvnitř škol**

Vznik skupin byl podmíněn jednak systematickou facilitací regionálních průvodců, jednak existencí alespoň minimální podpory ze strany vedení školy. Učící se skupiny se ukázaly jako efektivní mechanismus překonávání profesní izolace a jako základní jednotka šíření změny uvnitř školy.

**Aktivní šíření inovativní praxe v závislosti na podpoře vedení (multiplikace intervence, zásah na neúčastníky)**

Data ukazují, že bez explicitní podpory vedení zůstával dopad intervencí omezen na jednotlivce. Tam, kde vedení aktivně nastavovalo nové normy (oceňování, časový prostor, symbolická podpora), docházelo k multiplikaci efektu a přenosu inovací i na učitele, kteří se programů přímo neúčastnili.

**Normalizace sdílení a kolegiální spolupráce ve sborovnách, vytvoření a ukotvení kultury kolegiální podpory**

Normalizace byla výsledkem dlouhodobého opakování bezpečných zkušeností se sdílením, jasného vymezení pravidel (zakázka, reflexe, nehodnocení) a postupného posunu v mocenských vztazích ve sborovnách. Sdílení přestávalo být vnímáno jako ohrožení a stávalo se očekávanou součástí profesní role.

**Proměna klimatu tříd aktivně zapojených učitelů**

Změny klimatu ve třídách byly zprostředkovaným efektem posunů v postojích učitelů k chybě, participaci a reflexi. Podpora zaměřená na prožitek učitele (nikoli pouze na metodiku) vedla ke změně interakcí s žáky, což se projevilo vyšším pocitem bezpečí, angažovanosti a odpovědnosti žáků za vlastní učení.

Kvalitativně doložené posuny na úrovni regionu během pilotáže na Kutnohorsku:**Budování profesního kapitálu a sítě**

Systematické propojování aktérů napříč školami, rolemi a institucemi (učitelé, ředitelé, průvodci, mentoři) vedlo k akumulaci sociálního a profesního kapitálu, který přesahoval jednotlivé školy a umožňoval sdílení zdrojů, zkušeností i podpory.

**Budování důvěryhodné a udržitelné podpůrné struktury integrované do Center podpory vzdělávání**

Důvěryhodnost struktury byla posilována dlouhodobou přítomností v terénu, schopností reagovat na aktuální potřeby škol a jasným vymezením rolí jednotlivých intervencí. Integrace do CPV zajistila kontinuitu podpory i po skončení pilotáže.

**Překonávání fragmentace a budování identity regionu jako učícího se**

Opakovaná setkání, společné vzdělávání a sdílené zkušenosti postupně přispěly k proměně vnímání regionu z prostoru izolovaných škol na propojený vzdělávací ekosystém. Vznikala sdílená identita založená na učení, spolupráci a společné odpovědnosti za kvalitu vzdělávání.

6.1.3 Vedení a učitelé mateřských škol – od péče o děti k hybatelům školství

V této podkapitole ukazujeme, jak se v mateřských školách proměňovala profesní identita vedení a učitelek a jaké mechanismy tuto změnu umožnily. Opíráme se především o data z rozhovorů s ředitelkami MŠ, deníků regionálních průvodců, pozorování vzdělávacích programů a fokusních skupin.

Zatímco u základních a středních škol se při vstupu Eduzměny na Kutnohorsko podařilo navázat na existující, byť ne plně vyvinuté regionální rozvojové struktury, **u mateřských škol bylo nutné nejprve vytvořit samotné podmínky pro rozvoj – profesní sebevědomí, pocit legitimacy a bezpečný prostor pro učení.**

Organizačně jsou MŠ charakteristické horizontálním řízením, malým kolektivem a těsným propojením vedení s každodenní pedagogickou praxí (Urban, 2009; Syslová a Najvarová, 2021). Ředitel zde zpravidla není pouze manažerem, ale zároveň kolegou a spoluvůdcem každodenní pedagogické reality. Tento kontext vytváří jedinečné příležitosti, ale i výzvy pro rozvoj kultury škol a jejich pedagogického leadershipu. Normy pedagogické praxe, vztahů k dětem i ke kolegyňám se zde šíří především skrze každodenní modelování chování, nikoli formálními pravidly, což odpovídá mechanismům popisovaným v teorii sociálních norem.

Stejně jako u vyšších stupňů škol i zde hraje ředitel zásadní roli v nastavování a komunikaci společného směru, vysokých očekávání a podpory profesního rozvoje učitelek. Jeho autorita se však opírá méně o formální hierarchii a více o sdílenou zkušenost, důvěru a každodenní přítomnost ve třídě, což zvyšuje její potenciál ovlivňovat profesní kulturu, ale zároveň zvyšuje osobní zátěž spojenou se změnou.

Předškolní vzdělávání označované (OECD, 2011) za klíčovou fázi pro další vzdělávací dráhu a sociální mobilitu, **je v ČR stále podceňováno.** A to jak ve veřejném diskurzu, tak v institucionální praxi (Syslová a Najvarová, 2021). Veřejnost je častěji vnímá jako pečovatelské než vzdělávací instituce, což potvrzuje i výzkum (Majerčíková a Urbanecová, 2020). Tento společenský rámec se promítá i do profesní identity učitelek MŠ, které často zpochybňují hodnotu své odbornosti a legitimitu pedagogického lídrovství, jak ilustruje výrok:



„Jsme pro rodiče častěji hlídání dětí, než vzdělávání.“ (ředitelka MŠ, listopad 2020)

Na Kutnohorsku se tento vzorec projevil i v počáteční nejistotě ředitelky MŠ vůči zapojení do společných rozvojových aktivit:

„Co bych mohla základním a středním školám jako ředitelka mateřské školy přinést?“
(ředitelka MŠ, září 2022)

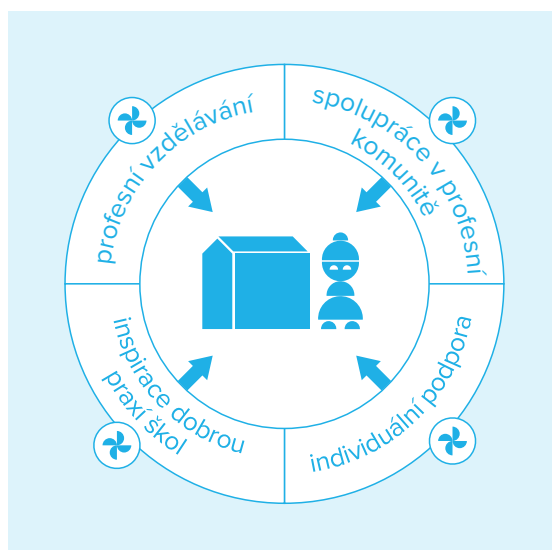
Z hlediska teorie šíření inovací zde nejde pouze o absenci dovedností, ale o chybějící pocit příslušnosti k profesnímu referenčnímu rámci, v němž je změna považována za žádoucí a legitimní.

Iniciace rozvoje v pedagogických sborech mateřských škol proto vyžadovala ještě opatrnější a postupnější práci s důvěrou než u vyšších stupňů škol. Eduzměna tento proces stavěla na přizpůsobení nástrojů specifickým podmínkám MŠ – geografické izolovanosti, omezené zastupitelnosti a vysoké každodenní provozní zátěži.

Z analytického pohledu identifikujeme v obrázku č. 8 čtyři hlavní mechanismy podpory, které se u MŠ ukázaly jako klíčové.

Obrázek č. 8:

Komplexní model podpory mateřských škol



Zdroj: Interní data NFE, 2025

Vzhledem ke specifickým podmínkám mateřských škol bylo klíčové najít správný „otvírák“ – téma, které by bylo pro ředitelky bezprostředně relevantní a současně umožnilo postupně rozšířit spolupráci i k hlubším otázkám profesní identity, pedagogického leadershipu a kultury učení. Právě tento postupný, bezpečný vstup se ukázal jako nutná podmínka toho, aby se mateřské školy mohly stát aktivními aktéry regionální změny, nikoli jejími pasivními příjemci.

6.1.3.1 Iniciační momenty: Inspirace dobrou praxí škol a téma podnětného prostředí

Níže ukazujeme, které iniciační momenty umožnily navázání spolupráce s mateřskými školami a proč se jako klíčový „otvírák“ změny ukázala inspirace dobrou praxí zaměřená na podnětné prostředí. Opíráme se o záznamy regionálních průvodců, rozhovory s ředitelkami MŠ a reflexe obsahových partnerů.

Na Kutnohorsku se jako iniciační témata ukázaly opakující se, prakticky zakotvené potřeby mateřských škol, které bylo možné otevřít bez ohrožení profesní identity učitelek a ředitelky. K jejich přesné identifikaci však u MŠ nestačilo úvodní plošné mapování potřeb, které se v této cílové skupině ukázalo jako málo výpovědné. Klíčovou roli sehrála kombinace odborné expertízy obsahového partnera a dlouhodobého, pravidelného kontaktu s každodenním provozem škol, která umožnila číst potřeby „mezi řádky“ a v kontextu reálné praxe. Z této kombinace postupně vystoupily tři opakující se oblasti potřeb mateřských škol:

- řešit efektivně požadavky a doporučení inspekčních šetření ČŠI,
- snížit ve třídách hluk, nepozornost a „těkání“ dětí,
- obohatit a strukturovat nabídku činností ve vzdělávacím programu.

Společným jmenovatelem těchto potřeb nebyla metodická neznalost, ale nejistota, jak změnu uchopit tak, aby byla zvládnutelná v každodenním provozu mateřské školy. Z pohledu teorie racionální akce zde hrála roli zejména **vnímaná míra kontroly**. Učitelky i ředitelky si nebyly jisté, zda změnu dokážou realizovat bez narušení fungování třídy a vztahů.

Jako klíčový iniciační prvek proměny zvolila Eduzměna **inspirativní návštěvy**, podpořené úvodním vzdělávacím seminářem a webinářem, které rámovaly smysl návštěv a pomáhaly s jejich interpretací. Návštěvy probíhaly nejprve mimo region Kutnohorska, kde bylo možné snáze pracovat s odstupem a bezpečím („nejde o naši školu“), a postupně se přesouvaly přímo do mateřských škol v regionu, čímž se posiloval mechanismus „jde to i u nás“. Společným tématem návštěv se, vzhledem k reálným potřebám škol, stalo **podnětné prostředí**. Toto téma se ukázalo jako funkční „otvírák“, protože:

- nebylo vnímáno jako kritika práce učitelek,
- umožňovalo rychlý vizuální a prožitkový vhled do praxe,
- přirozeně otevíralo hlubší otázky po roli učitele, dítěte a učení v MŠ.

Z hlediska teorie šíření inovací zde inspirativní návštěvy fungovaly jako mechanismus normalizace změny – učitelky viděly, že inovativní praxe není výjimkou, ale legitimní variantou pedagogického jednání v mateřské škole. Zároveň docházelo ke snížení psychologického rizika změny, protože inspirace byla zakotvena v reálném provozu srovnatelných škol.

Kazuistika níže (a v plné šíři v příloze č. 2) proto nepopisuje pouze konkrétní proměnu jedné školy, ale slouží jako analytický nástroj k odhalení hlubších mechanismů, které se během inspirativních návštěv (a zejména po nich) opakovaně objevovaly napříč mateřskými školami v regionu.



KAZUISTIKA

INSPIRATIVNÍ ROTUJÍCÍ NÁVŠTĚVA V MŠ JAKO SPOUŠTĚČ ZMĚNY PRAXE

Kontext

Rotující inspirativní návštěva proběhla v jednotřídní mateřské škole v ORP Kutná Hora. Zúčastnily se jí ředitelky a učitelky mateřských škol z regionu, lektorka a regionální průvodce. Tématem byla proměna **podnětného učebního prostředí** prostřednictvím práce s centry aktivit, včetně **společné přestavby prostoru přímo během setkání**.

Vstupní situace a bariéry

Účastnice přicházely s kombinací profesní zvědavosti a nejistoty. Opakovaly se pochybnosti, zda je práce s centry aktivit vhodná i pro nejmladší děti, a obavy z narušení zaběhaného řádu a kontroly nad třídou. Tyto obavy nebyly formulovány jako odpor ke změně, ale jako snaha „neublížit dětem“ a zvládnout změnu bezpečně.

Průběh intervence

Setkání kombinovalo krátké ukotvení v principech podnětného prostředí s detailní prací v konkrétním prostoru školy. Klíčovým momentem byla **společná fyzická přestavba třídy**, při níž účastnice spolu s lektorkou hledaly řešení v reálných provozních omezeních (prostor, nábytek, stravování, ukládání lehátek). Lektorka po celou dobu explicitně ponechávala rozhodovací pravomoc hostitelskému týmu a podporovala zkušební přístup („zkusíme – doladíme – případně změníme“).

Klíčové pozorované mechanismy změny

- 1. Normalizace nejistoty a vytvoření bezpečného prostředí pro učení dospělých**
Sdílení pochybností a rozdílných názorů bez hodnocení vytvořilo prostor, v němž bylo možné otevřeně zpochybnit vlastní praxi. Bezpečí skupiny se ukázalo jako nezbytný předpoklad ochoty ke změně.
- 2. Posílení vnímané zvládnutelnosti změny**
Přímá zkušenost s tím, že proměnu lze uskutečnit v běžných podmínkách mateřské školy, posunula vnímání kontroly: změna přestala být abstraktní představou a stala se něčím, co mají učitelky ve svých rukou.
- 3. Posun normy prostřednictvím regionální dobré praxe**
Vidět funkční řešení „u nás v regionu“ mělo silnější efekt než vzdálená inspirace. Návštěva přepisovala představu o tom, co je v MŠ „normální“, „možné“ a „akceptovatelné“.
- 4. Práce s tématem kontroly a autonomie dětí**
Pod povrchem se opakovaně objevovalo dilema kontroly: obava, zda větší autonomie dětí nepovede ke ztrátě přehledu. Přestavba prostoru umožnila

toto dilema prožít v bezpečném režimu a otevřela cestu k důvěře v kompetence dětí.

5. Učení skrze prožitek, nikoli pouze skrze informaci

Změna nebyla předávána jako návod, ale jako sdílená zkušenost. Emoční prožitek („jde to“, „je to náročné, ale zvládnutelné“) se ukázal jako klíčový nositel změny postojů.

Dopad a přenos

Hostitelská škola po návštěvě sledovala chování dětí a zkušenosti dále sdílela na dalších setkáních. Inspirativní návštěva tak nefungovala jako jednorázová akce, ale jako **akcelerátor učení v regionální síti**, který zkracoval cestu ostatních škol k podobným změnám.

Evaluační závěr

Kazuistika ilustruje, že u mateřských škol je efektivním iniciačním mechanismem změny **kombinace regionální inspirace, společného prožitku a následné podpory**. Právě tato kombinace umožňuje posunout vnímání kontroly, užitečnosti a normy – klíčové proměnné pro udržitelnou změnu pedagogické praxe.

6.1.3.2 Od záměru k realizaci:

Role individuální podpory a společného profesního vzdělávání

V této podkapitole ukazujeme, jak se iniciační impuls inspirativních návštěv postupně překlápěl do reálné změny pedagogické praxe mateřských škol. Argumentaci stavíme na kombinaci kvantitativních údajů o rozsahu zapojení škol a kvalitativních dat z rozhovorů s ředitelkami, deníků regionálních průvodců a případových popisů konkrétních nástrojů podpory.

Iniciační prvek inspirativních návštěv se v čase dále rozvíjel a vedl ke konkrétním strukturálním i procesním změnám ve školách. Ke 30. 6. 2024 **proměnilo 10 z 35 mateřských škol v ORP Kutná Hora prostředí svých tříd do podoby center aktivit, dalších 7 škol aplikovalo vybrané prvky vzdělávacího programu *Začít spolu***. Proměna fyzického prostředí následně otevřela potřebu proměny samotného pedagogického jednání učitele v tomto prostředí.

Do jara 2025 absolvovalo dlouhodobý vzdělávací program *Začít spolu* celkem 12 mateřských škol, z toho 7 společně. Tím se v regionu postupně vytvořila síť škol, které sdílejí společný jazyk, metodický rámec i podobné výzvy. Tato sdílenost významně snížila bariéry spolupráce, posílila profesní dialog a urychlila vznik nové normy spolupráce mezi mateřskými školami v regionu.

Ředitelky mateřských škol v rozhovorech opakovaně zdůrazňují, že klíčovou podmínkou jejich zapojení bylo **časové, organizační i geografické přizpůsobení vzdělávání specifickým MŠ**. To umožnilo účast nejen na jednorázových seminářích, ale především na dlouhodobých programech. Zpětná vazba zároveň ukazuje, že **zásadní roli nehrál pouze obsah vzdělávání, ale jeho forma založená na prožitku, sebereflexi a práci s nejistotou**, která umožnila pedagogům „vstoupit do role dítěte“ a přehodnotit vlastní praxi.

„...Dostali jsme příležitost zažít pocit nejistoty v těch dovednostech, které neznáme, a požadujeme běžně od těch dětí, a ptáme se pak, proč nás bojkotují? **Dostali jsme se do pocitů toho dítěte a v tom vidím velký přínos – nám to něco zrcadlilo.**“
(ředitelka MŠ, srpen 2023)

„...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 zmizely z práce. Ale je to dlouhodobý, intenzivní a zvlášť 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.“

Z hlediska procesu změny je podstatné, že ředitelky již v této fázi nevnímají vzdělávání jako externí povinnost, ale jako nástroj vlastního rozvoje a rozvoje školy, který si aktivně přizpůsobují svým podmínkám.

Podobně jako u základních a středních škol se i v mateřských školách ukázalo, že **bez návazné individuální podpory zůstává inspirace často na úrovni záměru**. Individuální podpora poskytovaná obsahovými partnery i regionálními průvodci pomáhala školám:

- přenášet inspiraci do každodenní praxe,
- hlídat, aby se proměna neomezila pouze na materiální rovinu,
- posilovat profesní uvažování a rozhodování vedení školy.

„Podle mě se (regionální průvodce – pozn. evaluátora) **hodně snaží, aby nevyvíjel tlak, protože ví, že toho máme nad hlavu a snaží se to trochu jako průvodce hrnout na svoje bedra a zároveň zmapuje naše podmínky, naše potřeby a na rovinu mi řekne, že tohle ne, citlivě mě dovede k tomu, abych chápala, že i když jsme nová organizace, tak materiálně bylo dost a že je potřeba posilovat měkké dovednosti, a hlavně mít dopad na děti, což chápu.**“

(ředitelka MŠ, srpen 2023)

Citace ukazuje klíčový mechanismus: kombinaci podpory, respektu k přetížení škol a zároveň jasného směřování pozornosti k dopadu na dítě, nikoli k materiálnímu vybavení.

Regionální průvodce díky pravidelnému kontaktu se školou a ukotvení v podpůrné síti dokázal překládat obecné impulsy (inspirace, vzdělávání) do konkrétních kroků v praxi. V tomto místě ukazujeme na třech příkladech, jaké typy nástrojů průvodci školám doporučovali nebo je přímo realizovali a co tyto nástroje v procesu změny umožňovaly (zvýšení jistoty, ukotvení nových postupů, sladění týmu). Následující infobox přináší jako příklad takového nástroje **supervizi**.

SUPERVIZE



Mateřská škola realizuje na základě svého rozvojového plánu rozvoje pravidelné supervize. Probíhají 3x až 4x ročně a staly se důležitou součástí profesního rozvoje pedagogického týmu.

Pohled ředitelky školy

„Pod vedením zkušené externí supervizorky máme příležitost reflektovat naši každodenní práci s dětmi i konkrétní náročné situace, které přináší vzdělávací praxe. Supervize jsou zaměřeny na případová témata vycházející z reálných zkušeností týmu, což umožňuje hlubší porozumění dynamice vztahů i vlastním profesním rolím. Supervizorka nás podporuje v otevřené komunikaci, vede k nahlížení situací z různých perspektiv a k hledání možných řešení bez předkládání hotových odpovědí. K jednotlivým tématům se v průběhu cyklu vracíme, což přispívá k ověření zvolených přístupů v praxi a k posílení soudržnosti i odborné jistoty týmu.“

(červen 2025)

Pohled regionálního průvodce školy

„Supervize vnímám pro školu jako velmi důležité, protože přináší prostor pro sdílení a hledání řešení při problémech ve výchovně vzdělávací práci s dětmi. Ta je v případě soukromé mateřské školy specifická a v určitých oblastech více náročná než v „běžné“ škole. Díky této péči v pracovní a vztahové oblasti se pomáhá jak konkrétním dětem, tak se nepřímo daří stabilizovat tým školy více ohrožený např. syndromem vyhoření nebo určitou frustrací z jiného stylu vedení dětí, než na jaký byly zvyklé.“

(září 2025)

Kromě zprostředkování podpůrných profesí průvodci využívali i vlastní expertní dovednosti. Typickým příkladem je videotrénink, který pomáhá učitelům **zviditelnit jejich implicitní vzorce interakce** a posílit sebedůvěru skrze práci se silnými stránkami.

VIDEOTRÉNINK



Videotrénink interakcí je metodou, při níž regionální průvodce školy učitele nahrává při přirozené interakci s dětmi, a poté nahrávku společně s ním analyzuje. Díky tomu si například řada učitelů uvědomí, že se v kontaktu s dětmi zaměřuje na některé typy dětí (obvykle ty 'krajní') více než na jiné. Stejně jako mentoring, i videotrénink se opírá o existující silné stránky a podporuje cesty, jak je v komunikaci rozšiřovat.

Pohled podpořené ředitelky

„Začali jsme v loňském školním roce s tím, že jsme to probrali s kolegyněmi na poradě, bylo to na bázi dobrovolnosti, nikoho jsem do ničeho netlačila. Řekli jsme si, v čem to může pomoci celkově v rozvoji školy a v čem každému v jeho vlastním. Já jsem do toho šla hrdinně jako první, abych byla vzorem. Nakonec ho absolvovali všichni.“

Jsem překvapená, že je to úplně jiná forma sebehlížení na svoji práci, v úplně jiném rozměru. Člověk pak během následného rozboru docení sám sebe i v něčem, co se mu jinak zdá být úplně běžné. V některých věcech mi videotrénink umožnil říct si: 'v tomhle jsem dobrá a na tom jde stavět! Je to podle mě skvělý nástroj pro profesní i osobní rozvoj.'

(srpen 2023)

Pohled regionálního průvodce realizujícího videotrénink

„Videotrénink přináší, kromě oblasti komunikace a organizace výuky, potenciál k posílení didaktických dovedností v oblasti metod aktivního učení a kooperativní výuky. Otevírá učitelům cestu k zefektivnění jejich práce ve vytvořených centrech aktivit tak, aby se mohly děti učit souběžně a učitel setrvat v roli pozorovatele.“

(prosinec 2022)

Vedle podpory konkrétních metod průvodci často drželi i **strategickou rovinu změny**. Pomáhali vedení proměnit rozvojový plán z „dokumentu“ na **sdílený orientační bod**, který se opírá o žitou vizi a pravidelnou reflexi.

PODPORA VIZE MŠ JAKO ŽITÉHO PRVKU ŽIVOTA ŠKOLY



Regionální průvodce dlouhodobě pracuje s vedením školy a skupinou pedagogů na tvorbě sdílené vize. Na počátku vnímal u části sboru nesoulad a pocit odpojení. Tuto výzvu se podařilo překonat a nyní je celý tým do revize společné vize intenzivně zapojen. Ke stmelení týmu pomohla:

- podpora mentorky,
- přidělení odpovědnosti za konkrétní oblast, které přispělo k pocitu propojení se zbytkem týmu.

Průvodce vede tým ke společnému zamýšlení nad tím, ve kterých reálných situacích mohou sledovat promítnutí vize do každodenního života školy. Na vizi napojuje škola svůj rozvojový plán. Vedení se zásadně posunulo v dovednosti formulovat jeho dopad. Posun je čitelný

v myšlení během procesu reflexe. Rolí průvodce je vést tým jako celek k pojmenování věcí, které se dařily, a hledání příčin proč. Cílem je identifikovat nástroje, které může škola opětovně použít v budoucnu. Vizualizací průvodce pomáhá jasně pojmenovat a zviditelnit potřeby kapacit a jejich rozproštění v čase.

Paralelně s individuální podporou se v datech opakovaně objevovala výzva: část dlouhodobých programů nebyla pro mateřské školy dostatečně „z MŠ reality“, zejména kvůli nevyváženému zastoupení lektorů s přímou zkušeností z MŠ.

„Vždy si z toho můžeme něco vzít, ale není to ono. Je to náš sdílený pocit mezi mateřinkami.“

(ředitelka MŠ, srpen 2024)

Na tuto zpětnou vazbu EZ reagovala posílením týmu regionálních průvodců o odborníci s expertízou z vedení MŠ a lektorskou zkušeností (*Začít spolu*). Jedním z jejích dopadů byla **iniciace neformálního sdílení mateřských škol**, které se ukázalo jako silný akcelerator změny norem v území.

SWOT analýza (02/2025) s ředitelkami 10 MŠ potvrdila, že **společné učení a sdílení přímo v praxi** posouvá školy i očekávané normy rychleji než izolované intervence. Sdílení je přínosné pro obě strany:

„*My jsme vlastně zjistili, že jsme něco dokázali. Pořád jedeme, jedeme – a nějakým způsobem se člověk pořád podceňuje. Bylo oceňující, že některé paní učitelky byly překvapené...A my jsme si říkali, vždyť to je úplně normální. Ale ono to není asi všude stejné, normální.*“

(zástupkyně MŠ, duben 2025)

Celkově tak rozhovory, pozorování i deníky průvodců ukazují, že **série inspirativních návštěv, individuální podpora, společné vzdělávání a sdílení v komunitě** společně posunuly normu spolupráce uvnitř území a přispěly k iniciaci pedagogického leadershipu v mateřských školách. Hlubkové analýze tohoto jevu jsme věnovali samostatnou výzkumnou studii publikovanou v časopise Pedagogika (Soukeníková et al., 2025). Zde citujeme jeho závěr:

„*K aktivaci pedagogického leadershipu v MŠ ORP KH nedošlo pouhým rozhodnutím, ale vytrvalým úsilím. Lídři se z ředitelek formují postupně, díky zkušenostem a dlouhodobé podpoře. Cílený fokus na jejich aktivní rozvoj může umožnit zavádění dalších inovací v MŠ, výrazně podpořit potenciál celého regionu jako učícího se ekosystému a posílit roli MŠ jako aktérů se zásadním vlivem na potenciál budoucího školního úspěchu dítěte v něm. Ve studii jsme identifikovali soubor faktorů, které ve vzájemné interakci zajistily aktivaci a pozitivní posun úrovně PL ředitelek MŠ v ORP KH v letech 2020–2025. Jsou jimi dostupnost účinných rozvojových intervencí, silná podpůrná síťová infrastruktura, a připravenost jednotlivých škol ke změně. Podpořeny rolí regionálních průvodců formujících jejich aktivační energii v kontextu jedinečných podmínek škol vytvořily kompaktní celek. Dostatečně silný, aby aktivoval a rozvinul lídrovské kompetence ředitelek, zvýšil kvalitu pedagogického procesu a vytvořil uvnitř škol i v celém regionu normu spolupracující kultury.*“

(Soukeníková et. al., 2025, s. 296)

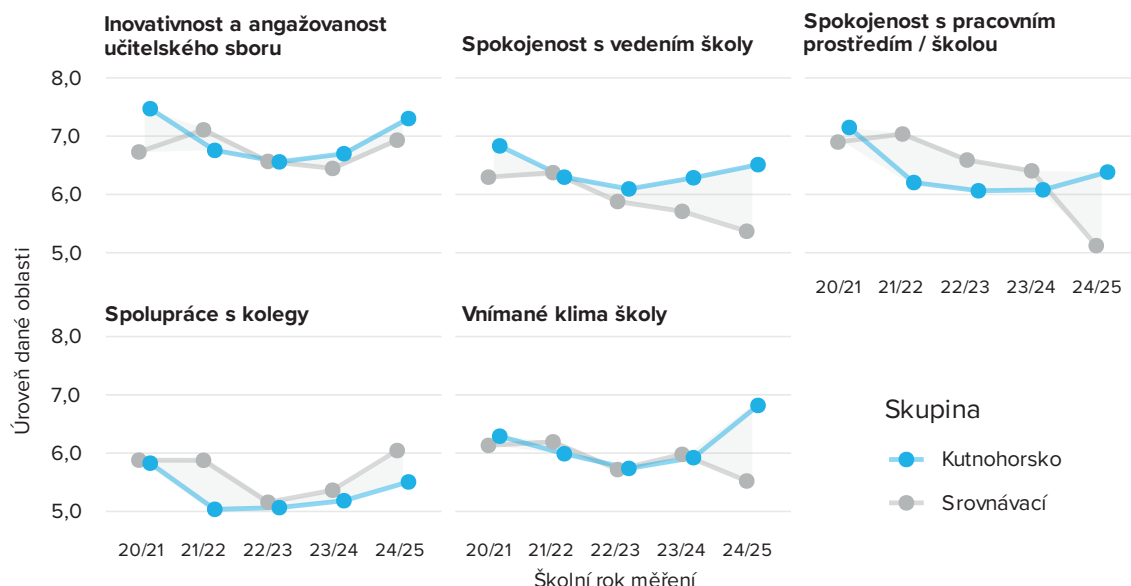
6.1.3.3 Od záměru k realizaci: Role individuální podpory a společného profesního vzdělávání

Průměrný počet účastníků **rotujících inspirativních návštěv** na Kutnohorsku stoupl ze **16 účastníků v r. 2022 na 30 v r. 2025** a ilustruje **rozšiřování** jedné z existujících **sítí MŠ v čase**. Tento nárůst interpretujeme tak, že ředitelky nespolehnají jen na své přímé zkušenosti, ale příběhy kolegyně se pro ně stávají dalším zdrojem pedagogického rozvoje. **Průměrně se v pětiletém období 2020–2025 účastnilo rotujících inspirativních návštěv 22 ze 35 škol, tj. 63 % MŠ.**

Schola Empirica sledovala spokojenost učitelů MŠ a jejich postoje ke škole ve svém měření po celou dobu pilotáže. Výsledky k jednotlivým škálám prezentujeme souhrnně v grafu č. 7 a komentář k nim opět citujeme ze závěrečné zprávy Scholy Empiricy.

Graf č. 7:

Vývoj postojů učitelů MŠ



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, s. 21

”

„Výsledky jsou velmi podobné jako u učitelů základních a středních škol – v kutnohorské skupině pozorujeme pozitivnější vývoj ve většině sledovaných oblastí. V mateřských školách na Kutnohorsku se zlepšilo zejm. klima školy. Při porovnání se srovnávací skupinou ostatních škol zaznamenaly učitelky škol z Kutnohorska, pozitivnější vývoj také v oblastech Spokojenosti s vedením i celkovým pracovním prostředím. V oblasti Spolupráce s kolegy se ale po propadu mírně lépe zotavily ostatní školy. Růst hodnot vyjadřuje vždy pozitivní změnu. Vývoj v žádné oblasti nebyl statisticky významně odlišný.“

(Schola Empirica, 2025, s. 21)

6.1.3.4 Shrnutí: Doložená proměna vedení a učitelů MŠ

Navzdory náročnějším výchozím podmínkám – geografické izolovanosti, omezeným možnostem zastupitelnosti a dlouhodobému společenskému podceňování předškolního vzdělávání – došlo během pětileté pilotáže na Kutnohorsku k **prokazatelné proměně profesní identity, sebedůvěry a role ředitelek**³² i učitelek mateřských škol. V regionu se postupně vyprofilovala skupina ředitelek, které se začaly vnímat nikoli pouze jako garantky provozu či péče, ale jako **aktivní aktérky změny na úrovni školy i regionu**.

³² Mezi mateřskými školami na Kutnohorsku jsou ředitelkami/zástupkyněmi jen ženy, v této kapitole proto používáme genderově odpovídající označení „ředitelky“, „zástupkyně“.

» *„Cítíme se jako součást a hybatelé ve školství. Je to na nás a pokud chceme školství jedenadvacátého století, jednak pro nás jako pro profesi učitele, tak pro děti, které máme ve školce (a spouště z nás se to prolíná i s rolí rodiče), tak je to fakt o nás. My jsme si to vybrali a když do toho půjdeme s otevřeností a s tím, že jsme si tuhle volbu zvolili, tak s tím pojďme něco udělat. ... A připustit si, že chybujeme, my to nemáme dokonalý a je to v pořádku. Jsme na cestě, děláme to, jak nejlíp můžeme a pojďme se týmově zlepšovat a posouvat dál.“*

(FG ředitelé, červen 2025)

Tento posun lze interpretovat jako souběžnou změnu ve třech klíčových složkách jednání:

- **vnímaných rolích a postojích k nim** (přehodnocení role MŠ z „pečující“ na vzdělávací instituci),
- **vnímaných normách** (normalizace spolupráce, sdílení a otevřenosti mezi MŠ),
- **vnímané kontrole nad jednáním** (rostoucí jistota, že změnu lze uskutečnit v konkrétních podmínkách školy).

Právě kombinace těchto tří faktorů vysvětluje, proč se u části ředitelky změna neomezila na převzetí jednotlivých metod, ale vedla k **trvalejší změně profesního jednání a rozhodování**.

V důsledku těchto intervencí se u části ředitelky proměnilo také **pojetí pedagogického leadershipu**. Leadership zde nevystupuje jako formální manažerská role, ale jako **schopnost iniciovat, legitimizovat a udržovat změnu normy** – uvnitř školy i v širší profesní komunitě. Proměna vedení a učitelů mateřských škol je o to významnější, že se odehrává ve vzdělávacím stupni, který je výzkumy dlouhodobě identifikován jako **klíčový pro další vzdělávací dráhu dítěte a jeho sociální mobilitu**. Včasné a kvalitní intervence v předškolním vzdělávání mají nejen vysokou vzdělávací, ale i společenskou návratnost (Lebeda et al., 2022; Heckman a Masterov, 2007; Borghans et al. 2008; Prokop et al. 2021).

Z perspektivy pilotáže Eduzměny lze shrnout, že **cílená, dlouhodobá a vztahově založená podpora mateřských škol neznamenal** pouze zavádění nových postupů, ale **posun norem, posílení profesní jistoty a vznik pedagogického leadershipu**, který má potenciál dlouhodobě ovlivňovat kvalitu vzdělávání v regionu. Mateřské školy se tak postupně etablovaly jako **sebevědomí vzdělávací aktéři** a plnohodnotná součást učícího se regionálního ekosystému.

Kvalitativně doložené posuny v postojích a chování na úrovni jednotlivců u MŠ během pilotáže na Kutnohorsku:



Iniciace pedagogického leadershipu vedení MŠ

K iniciaci pedagogického leadershipu došlo díky kombinaci dlouhodobé individuální podpory regionálních průvodců, bezpečného prostoru pro sdílení s ostatními ředitelkami MŠ a opakovaného vystavování dobré praxi (inspirativní návštěvy). Tyto intervence postupně posouvaly vnímání role ředitelky z „provozní a pečující“ k aktivní nositelce změny, zvyšovaly pocit kontroly nad rozvojem školy a normalizovaly leadership jako legitimní a sdílenou roli (posun normy).



Posílení vnímání vzdělávací role MŠ nad pečovatelskou

Tento posun byl umožněn cíleným propojením teoretického rámce (např. znaky podnětného prostředí, program **Začít spolu**) s konkrétní zkušeností v praxi – zejména skrze inspirativní návštěvy a přímou aplikaci změn v prostředí tříd. Vlastní prožitek změny a její pozorovaný dopad na chování dětí zvyšoval vnímanou užitečnost vzdělávacích přístupů

a postupně přepisoval hluboce zakořeněnou normu MŠ jako primárně pečovatelské instituce.



Fokus na rozvoj pedagogů a docenění vzdělávání

Fokus na systematický rozvoj pedagogů vznikl díky dostupnosti dlouhodobých vzdělávacích programů v regionu, jejich časovému přizpůsobení specifickým MŠ a návazné individuální podpoře (mentoring, supervize). Opakovaná zkušenost, že vzdělávání vychází z reálných potřeb školy a má přímý dopad na práci s dětmi, vedla k posunu od formálního „sběru hodin“ k vnitřně motivovanému učení (RAA: posun motivace a hodnoty vzdělávání).



Posílení didaktických dovedností v oblasti metod aktivního učení a kooperativní výuky

Posílení didaktických dovedností bylo výsledkem kombinace strukturální změny prostředí (centra aktivit) a návazné podpory práce učitele v tomto prostředí (videotréning, mentoring, reflexe). Tyto nástroje umožnily učitelům bezpečně experimentovat, reflektovat vlastní praxi a postupně opouštět kontrolující roli ve prospěch role pozorovatele a průvodce učení. Vznikala tak zkušenost „funguje to i u nás“, která podporovala další šíření inovativních postupů (demonstrace proveditelnosti a kompatibility s kontextem MŠ).

Kvalitativně doložené posuny na úrovni školy během pilotáže na Kutnohorsku:



Posílení podnětného prostředí škol

Bylo iniciováno kombinací inspirativních návštěv dobré praxe, společného učení v regionální síti a návazné individuální podpory při adaptaci změn na místní podmínky. Klíčovým mechanismem byl vlastní prožitek proměny v reálném čase, který zvyšoval vnímanou proveditelnost změny („jde to i u nás“) a snižoval obavy ze ztráty kontroly. Opakované sdílení zkušeností mezi školami postupně normalizovalo nový standard práce s prostředím (posun normy).



Postupná systematizace strategického rozvoje školy

K systematizaci strategického rozvoje došlo díky dlouhodobé individuální práci regionálních průvodců s vedením škol, která propojovala tvorbu rozvojového plánu se sdílenou žitou vizí a pravidelnou reflexí. Průvodci pomáhali školám přecházet od nahodilých aktivit k promyšlenému plánování, sledování dopadu a vědomému rozhodování o prioritách. Tento proces posiloval schopnost škol řídit změnu zevnitř a zvyšoval pocit smyslnosti investované energie.



Posílení pozitivně vnímaného klimatu školy

Pozitivní proměna klimatu byla výsledkem kombinace změn v pedagogické praxi, práce se vztahy a cílené podpory wellbeingu pedagogů (supervize, bezpečné sdílení, individuální podpora). Bezpečné profesní prostředí umožnilo otevřeně reflektovat náročné situace, pracovat s chybou a nejistotou a snižovat dlouhodobé napětí v týmech. Vznikala tak zkušenost, že změna není ohrožením, ale zdrojem podpory, což posilovalo důvěru a spolupráci napříč školou.



Využití supervize jako účinného nástroje podpory

Supervize se stala funkční součástí života školy díky doporučení a zprostředkování regionálním průvodcem, který pomohl škole zasadit ji do kontextu její konkrétní situace a rozvojových cílů. Pravidelná práce s reálnými případy umožnila prohlubovat profesní reflexi, posilovat soudržnost týmu a předcházet vyhoření. Supervize tak přestala být vnímána jako „krizová intervence“ a byla přijata jako legitimní a žádoucí norma profesní podpory (legitimizace nové praxe).

Kvalitativně doložené posuny na úrovni regionu během pilotáže na Kutnohorsku



Vybudování regionálních profesních platforem MŠ a vzájemná podpora

Tento posun byl umožněn systematickým vytvářením příležitostí ke společnému učení a sdílení, které EZ dlouhodobě facilitovala (inspirativní návštěvy, společné vzdělávání, neformální setkávání, sdílení praxe). Klíčovým mechanismem byla opakovaná osobní zkušenost bezpečné spolupráce, jež postupně narušovala profesní izolaci mateřských škol a vedla ke vzniku důvěry a reciprocity. V souladu s Teorií šíření inovací (*Diffusion Theory*) se spolupráce mezi MŠ postupně proměnila z výjimky v novou regionální normu.



MŠ trvalou součástí profesních platforem pro vedení škol

K tomuto posunu přispěl rozvoj pedagogického leadershipu ředitelky MŠ a posílení jejich profesní sebedůvěry, podporovaný dlouhodobými rozvojovými programy a individuální podporou regionálních průvodců. Eduzměna cíleně vytvářela situace, v nichž mohly ředitelky MŠ sdílet své zkušenosti v roli odbornic, nikoli pouze příjemkyň podpory. Tím docházelo k posunu vnímání jejich role ze strany samotných ředitelky i ze strany vedení ZŠ a SŠ a k následnému ukotvení role ředitelky MŠ jako rovnocenných aktérů regionálního vzdělávacího ekosystému.

Infografika:

SHRNUTÍ INOVACÍ VE ŠKOLÁCH NA KUTNOHORSKU – VEDENÍ A UČITELÉ

Kvantitativní důkazy posunů v postojích a chování vedení škol a učitelů na 59 školách na Kutnohorsku (MŠ, ZŠ, SŠ) shrnuje následující přehled:



počet škol, které začaly **tvořit vizi společně s týmem**: **15**



počet škol, které tvoří svůj **rozvojový plán**: **37**

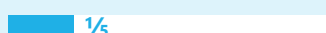
- $\frac{2}{3}$ z nich zapojují pedagogy



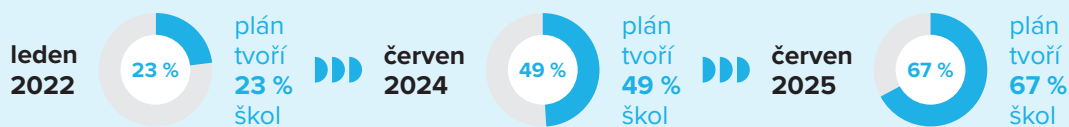
- $\frac{1}{2}$ z nich zapracovává podněty rodičů



- $\frac{1}{5}$ z nich komunikuje plán zřizovateli



- Počet škol tvořících svůj rozvojový plán v čase narůstá:



počet pedagogů, kteří prošli 2-3 letým programem **Pedagog lídr** **25 (12 škol)**

počet škol, jejichž **vedení se věnuje svému rozvoji** v Ředitelské klubovně nebo Ředitel naživo/Lídr školy: **23**

počet ředitelů **delegujících více na zástupce/střední management**: **11**

- z toho **4** školy zřídily nové role zástupců

počet škol nově využívajících **mentora**: **19**

počet škol, které zavedly **supervizi** týmu: **7**

počet škol/zřizovatelů, kteří využili **individuální nepedagogickou podporu**: **11/2**
(některé školy často)

počet škol/zřizovatelů, kteří využili pro své odbřemenění od srpna 2023 služeb námi najatého právníka: **10/3**
(některé školy i 14x)

počet škol, ve kterých vznikly nebo se rozvinuly **skupiny kolegiálního učení**: **17**

počet škol, které **otevřely své hodiny/dobrou praxi** kolegům v regionu: **22**

6.2 Rodiče – cesta k partnerství a důvěře

Proměna vzdělávacího prostředí se neobejde bez zapojení další klíčové skupiny – rodičů. Jejich důvěra, porozumění a partnerství se školou jsou důležitým faktorem pro úspěšné zaváděných změn i pro celkovou pohodu a rozvoj dětí.

Ambicí Eduzměny bylo rozšířit povědomí rodičů o efektivních výukových strategiích tak, aby pro ně inovace zaváděné do škol byly srozumitelné a akceptovatelné, dále také zvyšovat jejich rodičovské kompetence a podpořit je v efektivním řešení výchovně-vzdělávacích problémů. Vedle toho EZ cílila na zvyšování kompetencí učitelů a vedení škol v komunikaci s rodiči a spolupráci s rodinami.

Na podporu rodičovské komunity probíhaly vzdělávací workshopy a rodičovské kavárny (přednášky a sdílení zaměřená na určitá témata), minigranty, školní slavnosti a další komunitní akce zaměřené nejen na posílení spolupráce v rámci komunity, i individuální podpora od Týmů duševního zdraví. Školy také dostaly nástroj pro zmapování potřeb rodičů.

V kvalitativní analýze vycházíme z výpovědí rodičů, vedení školy a učitelů i realizátorů projektu a pracujeme s těmito zdroji:

- fokusní skupina s rodiči na téma práce Týmu duševního zdraví (listopad 2024),
- fokusní skupina s pracovníky Týmů duševního zdraví (listopad 2024),
- fokusní skupina s učiteli (červen 2025),
- fokusní skupina s mentory (červen 2024),
- zápisy terénních pracovníků v programu Rom Romeha (květen 2024 - prosinec 2025),
- strukturované rozhovory s rodiči zapojenými do programu Rom Romeha (říjen - prosinec 2025),
- strukturované rozhovory se sociálními pracovníky o programu Rom Romeha (listopad 2025),
- strukturované rozhovory s terénním týmem podílejícím se na realizaci programu Rom Romeha (listopad 2025),
- dotazníky pro rodiče zaměřené na logopedii (červen 2022),
- čtyři fokusní skupiny s vedením všech stupňů škol probíhající každoročně (od r. 2022),
- analýza deníků regionálních průvodců.

Výsledky doplňujeme o **kvantitativní zdroje** v podobě rodičovských dotazníků realizovaných Scholou Empiricou a interních statistik Eduzměny:

- rodičovské dotazníky realizované Scholou Empiricou na podzim každoročně (od r. 2021),
- statistika počtu dětí z romských rodin přihlášených do konkrétních MŠ nebo ZŠ,
- sledování účasti na logopedických intervencích.

V následujícím textu prezentujeme, jak rodiče hodnotili dílčí intervence Eduzměny, do kterých byli přímo zapojeni. V kvalitativní rovině vyhodnocujeme zejména to, jak v očích rodičů aktivity EZ působily

na spolupráci se školou a jak tato spolupráce podpořila jejich rodičovské kompetence, dále jak hodnotili podporu Týmů duševního zdraví a jaké ozvěny měl projekt *Rom Romeha* zaměřený na práci s rodinami ze sociálně vyloučené komunity. Pohled rodičů doplňujeme o náhled dalších aktérů - realizátorů projektu i pracovníků škol. Na konci prezentujeme kvantitativní zjištění z rodičovských dotazníků realizovaných Školou Empirickou.

6.2.1 Podpora komunikace a spolupráce s rodiči: Porozumění změnám a intenzivnější zapojení rodičů

Ve školách probíhaly workshopy Rodiče ve škole, které učitelům pomáhaly posilovat vztahy a komunikaci s rodiči a vidět je jako skutečné partnery ve vzdělávání. Facilitační tým pracoval obvykle s celým pedagogickým sborem a otevíral témata, která školy často pociťují jako citlivá – obavy ze spolupráce, nastavování hranic, sdílená odpovědnost či vhodné komunikační kanály. Účastníci společně formulovali, jakou změnu potřebují a jaké kroky jim k ní mohou pomoci. Workshopy se zároveň často přirozeně propojovaly s dalšími aktivitami (např. minigranty, proměnou zahrady, projekty Řešíme společnou výzvu), díky čemuž vznikala synergie a školy mohly spolupráci s rodiči budovat průběžně, ne jednorázově. Cílem bylo vytvořit bezpečný prostor, kde se potřeby školy a rodičů mohou potkat a vést k dlouhodobě funkčnímu partnerství.

Ke změně v komunikaci učitelů s rodiči docházelo i díky dlouhodobým vzdělávacím programům pro učitele. V náročných situacích například dokáží lépe rozpoznat komunikační fauly a vědomě používat techniky (např. parafrázování) k deeskalaci a získání času pro promyšlenou reakci.

„Díky tomu, že jsme se učili rozpoznávat, definovat a přeformulovávat komunikační fauly, tak to poznám, když to někdo dělá, i když to dělám já. V důležitých situacích to dokážu rozpoznat a vyhnout se tomu.“

(fokusní skupina s učiteli, červen 2025)

Školy postupně zaváděly nástroje na podporu navázání důvěry a komunikace, což vedlo k vzájemnému pochopení a prohloubení vztahu rodičů do života školy.

„Má nějaké sebehodnotící dotazníky, udělala dvakrát za rok triádu s rodičema a říká, že z toho už v žádném případě neustoupí, že jí to neskutečně posunulo, otevřelo oči. Že je s těma dětma mnohem víc napojená, ale i s rodičema, že se na ní obrací s důvěrou, takže to je její velikej krok v komunikaci.“

(fokusní skupina s mentory, červen 2024)

„Tento nástroj nám ve spolupráci s rodiči hodně pomohl. Troufám si říci, že to byl i vhléd rodičů do toho, že se ve školce jen nehlídají děti, ale že je to jak výchovná, tak vzdělávací instituce a na základě tohoto nástroje (nástroj pedagogické diagnostiky iSopfi – pozn. evaluátora) nám vyjždí reporty pro rodiče, které nám usnadňují komunikaci.“

(fokusní skupina s řediteli, květen 2022)

Rodiče oceňovali rozličné aktivity, které školy dělaly na podporu přestupu dětí z MŠ do ZŠ, například návštěvy předškoláků v jejich budoucí ZŠ.

„Rodiče to ocenili, oni za děti dýchají.... a mají velké obavy, pak byli vyklidnění a nepřenasáli svoje obavy na dítě, protože už si dítě jelo zmapovat prostředí a byli moc rádi, že to (návštěvu ZŠ – pozn. evaluátora) můžeme absolvovat my.“

(fokusní skupina s řediteli, červen 2023)

Zapojení rodičů do chodu školy se v případě minigrantu Bez práce nejsou koláče ukázalo jako účinný mechanismus pro posílení důvěry a zlepšení vzájemné komunikace mezi rodiči a pedagogy mateřské školy. Společné aktivity, zejména pracovní brigáda na školní zahradě a následná spolupráce při organizaci předadventního jarmarku, vytvořily neformální prostor, v němž se rodiče mohli se školou setkat jinak než prostřednictvím běžné provozní či problémové komunikace. Sdílená práce, jasně rozdělené role a společný výsledek přispěly k odbourávání bariér, posílení partnerského vztahu a k hlubšímu vhledu rodičů do každodenního fungování mateřské školy.

„Akce se účastnila velká většina rodičů, což pro nás bylo velice milé překvapení. Nálada během celého dopoledne byla výborná, často až dojemná, například při pohledu na vzájemnou spolupráci mezi dětmi a rodiči.“

(závěrečná zpráva projektu Bez práce nejsou koláče, říjen 2022)

Ředitelé celkově oceňují osvětu o vzdělávání, kterou EZ v regionu realizuje, neboť jim pomáhá získat rodiče pro inovace, které školy zavádějí.

„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 tom nám to hodně pomáhá.“

(fokusní skupina s řediteli, červen 2023)

6.2.2 Zvyšování rodičovských kompetencí: Prevence i erudice pro řešení problémů

Činnost Eduzměny se soustředila také na zvyšování rodičovských kompetencí v oblastech, které se v průběhu práce ukázaly jako potřebné.

„Regionální průvodci podle potřeby konkrétních škol iniciovali různé typy aktivit jako rodičovské kavárny se čtenářskými dílnami, pořádané společně pro děti, rodiče a jejich učitele, někdy za účasti odborníků s přednáškou na související téma; nebo divadelní představení pro děti, učitele a rodiče rozvíjející předčtenářskou gramotnost.“

(deník reg. průvodce, květen 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.“
(deník reg. průvodce, leden 2023)
- „Pokračovali jsme v kavárnách pro rodiče přímo u nás na škole, který jsou opravdu skvělé. Eduzměna nám umožňovala posílat i odborníky, měli jsme psycholožku a praktický programy pro rodiče. Je fakt, že tam chodilo třeba 7–10 rodičů a většinou ti stejní, ale i tak si myslíme, že to mělo efekt.“
(rozhovor s vedením ZŠ, červen 2025)

Školy pořádaly i další vzdělávací aktivity, které vedle samotného vzdělávání napomohly také navázání bližší komunikace mezi školou a rodiči. Příkladem je workshop na téma dovedností dětí v předškolním věku pro rodiče, učitele i s účastí vedení školky. Téma rodiče vtáhlo, doptávali se. V rámci setkání použily paní učitelky pro práci s rodiči aktivitu, kterou načerpaly na Letní škole EZ:

- „Myslím, že to byl skvělý eduzměň 'otvůrka' pro rodiče, kteří dosud nebyli s EZ v kontaktu – domnívám se, že teď se nám podaří domapovat potřeby rodičů, budou lépe rozumět smyslu toho, proč to děláme.“
(deník reg. průvodce, září 2022)

Samostatnou kapitolou je logopedická podpora, která přinesla včasné podchycení problému a větší ochotu rodičů jej řešit. Vznikla jako reakce na potřeby zjištěné ve školách. Výsledkem byla práce sdílené logopedky, která pracovala přímo ve školách, ve více než 2/3 škol probíhaly v letech 2021–22 logopedické depistáže.

- „Máme ve školách spoustu dětí, které mají logopedickou vadu, tak jsme s Eduzměnou vymýšleli, jakou formou bychom mohli logopeda do školky dostat, protože nás tato problematika dlouhodobě tíží.“
(fokusní skupina s řediteli, květen 2022)
- „Máme depistáž klinického logopeda přímo ve školce, to vítá hodně rodičů i prvotní odmítači a popírači už si nechali říct a absolvují to, ale jak to pojmu a navází už je jejich zodpovědnost, ale já jsem za to moc ráda.“
(deník průvodce, září 2022)

Ředitelé tuto službu oceňovali jako efektivnější nejen z hlediska zjištění potřeb dětí, nýbrž i z hlediska komunikace s rodiči, neboť přítomnost odborníka ve škole vedla k vyšší ochotě rodičů se logopedické práci s dětmi věnovat.

- „Myslím si, že na ně měla lepší vliv, když jim jako odborník napsala zprávu, než když to říká paní učitelka. Učitelce řeknou, že to dítě nepotřebuje a přijde na to samo, ale ke klinické logopedce si tohle nedovolí. To bych u nás brala rozhodně častěji než jednou v roce.“
(fokusní skupina s řediteli, květen 2022)
- „Děkuji za logopedickou depistáž a upozornění na zlepšení řeči a doporučení na objednání k logopedovi.“
(dotazníkové šetření rodiče, červen 2022)

6.2.3 Podpora Týmů duševního zdraví (TDZ): Lepší pochopení problému a větší kompetence k jeho řešení

Dotazovaní rodiče hodnotí práci Týmů duševního zdraví pozitivně, přičemž rozlišují 3 hlavní roviny přínosu. V první řadě oceňují profesionální odbornou pomoc a rychlou dostupnost služeb TDZ.

„Jako rodič jste laik. A ta psychika je tak náročná oblast, že si s tím neumíte jako rodič poradit. Když přišel Tým duševního zdraví, tak to byla bomba, když někdo takový vám pomohl.“
(FG rodiče, listopad 2024)

„Vědí, jak s dětmi mluvit, jak mluvit s vámi ... s rodiči... oni byli takové vodítko a takové světýlko na konci tunelu.“
(FG rodiče, listopad 2024)

Dále oceňují komplexitu podpory celé rodině včetně napojení na další služby.

„Informace a pomoc k péči psychiatra.“
(FG rodiče, listopad 2024)

Službu hodnotí pozitivně i s ohledem na mediaci a podporu při jednání se školou.

„Citlivý přístup a pomoc při vyřešení napjaté situace mezi školou, synem a mnou.“
(FG rodiče, listopad 2024)

Pracovníci TDZ hodnotí, že se daří práce s rodiči a dětmi, budování důvěry a vytváření bezpečného prostoru pro klienty.

„Já mám vždy radost z napojení, najednou vidím, že člověk má v očích důvěru, někdo ho vidí, někdo ho slyší, někdo s ním je v jeho problému.“
(FG rodiče, listopad 2024)

„Já mám radost, když vidím, že se mi podaří vytvořit bezpečný prostor pro dítě, kde si může říct, co potřebuje a můžeme spolu hledat cestu.“
(FG rodiče, listopad 2024)

Nejcennější je posun náhledu rodiče na dítě – od vnímání dítěte jako „problému k opravě“ k přijetí jeho individuality a potřeb.

„Za mě je to, že rodič přestane na dítě nahlížet jako na něco nedokonalého, co je potřeba neustále někam korigovat, opravovat a je to nefunkční. Když se podaří náhled změnit na to, že má unikátní, úžasné dítě, které má potřeby, které jsou možná nenaplněvané, a proto se tak chová. To je to, co se posune, náhled na dítě...“
(FG TDZ, listopad 2024)

Paralelně probíhá také práce s učiteli: účastníci se cítí výrazně jistější a kompetentnější v komunikaci s rodiči. Posunem je přechod od sdělování „co a jak“ k vysvětlování „proč“. „Komunikace smyslu“ vede k menšímu počtu konfliktů s rodiči.

» *Snažím se jim komunikovat smysl... Když rodiče vidí smysl a dá se tomu péče, je mnohem méně konfliktů a náročných situací. Nevzpomínám si, kdy bych naposledy musela řešit nějakou náročnou komunikaci s rodičem.“*

(FG TDZ, listopad 2024)

6.2.4 Rom Romeha: Nabývání důvěry ve vzdělávací systém

V rámci projektu Rom Romeha byla práce s rodiči dokumentována skrze kombinaci kvantitativních a kvalitativních dat, což umožnilo získat jak přehled o rozsahu zapojení, tak hlubší porozumění procesům. Mezi klíčové zdroje patřily zápisy terénních pracovníků (zaznamenávaly návštěvy rodin, podrobnosti o komunikaci a doprovod při zápisech dětí do MŠ a ZŠ). Dále byly sledovány kvantitativní ukazatele, například počet dětí z romských rodin přihlášených do konkrétních MŠ nebo ZŠ. K tomu se přidaly strukturované rozhovory s rodiči, které pomáhaly mapovat jejich vnímání hodnoty vzdělávání, motivace a obav, a rozhovory se sociálními pracovníky a terénním týmem, které odhalovaly organizační a komunitní aspekty spolupráce. Tato kombinace dat umožnila evaluaci nejen zachytit, kolik rodin bylo zapojeno, ale i jak se změnilo jejich vnímání vzdělávání a jejich chování.

Z analýzy průběhu projektu Rom Romeha vyplývá, že změna v chování a postojích rodičů z romské komunity byla umožněna souhrou několika mechanismů, které společně vytvářely podmínky pro dlouhodobou proměnu jejich vztahu ke vzdělávání. Projekt se soustředil na posilování důvěry, kompetencí a pozitivní zkušenosti, které vedly k postupnému přijetí odpovědnosti rodičů za vzdělávání jejich dětí.

Důvěra jako výchozí předpoklad

Komunitní pracovníce z romské komunity navazovaly osobní vztahy s rodiči, často prostřednictvím opakovaných neformálních kontaktů v jejich přirozeném prostředí. Tento dlouhodobý a důvěryplný vztah byl základní podmínkou pro otevřenou komunikaci o vzdělávání a spolupráci se školami.

Posílení sebehodnoty a rodičovských kompetencí

Rodiče se prostřednictvím individuální podpory a skupinových setkání učili vnímat svou roli jako klíčovou pro úspěch dítěte. Skrze sdílení a drobné úspěchy rostla jejich jistota a motivace aktivně vstupovat do vzdělávacího procesu.

Překonávání bariér prostřednictvím doprovázení

Komunitní pracovníce doprovázely rodiče při zápisech dětí do běžných škol a komunikaci s učiteli. Osobní pozitivní zkušenost s přijetím ze strany institucí pomáhala měnit hluboce zakořeněné postoje a zvyšovala ochotu ke spolupráci.

Obnova vztahu ke vzdělávání

Postupně se proměňoval samotný postoj ke vzdělávání – z nedůvěry a obav směrem k uznání jeho hodnoty a významu pro život dětí. Rodiče začali školu vnímat jako prostor příležitostí, nikoli ohrožení, a aktivněji se zapojovali do podpory vzdělávací dráhy svých dětí.

Projekt Rom Romeha prokázal, že v kontextu sociálně znevýhodněné komunity může být efektivní přístup založený nikoli na instrukci, ale na dlouhodobé práci s důvěrou a sebepojetím. Změna probíhá postupně – od důvěry k uvědomění, od uvědomění k akci – a vytváří základ pro trvalé posílení vzdělávacích aspirací rodin i celé komunity.

6.2.5 Kvantitativní zjištění: Větší spokojenost se školou

U rodičů byla zjišťována **pravděpodobnost** (na škále 1–10), **s jakou by doporučili danou školu svým přátelům či známým**. Z této informace se následně za hodnocenou jednotku (v tomto případě školu) počítá rozdíl mezi podílem propagátorů a kritiků (jde o tzv. Net Promoter Score, NPS). Propagátoři jsou takoví rodiče, kteří škole udělili hodnocení 9 nebo 10, kritici hodnotí mezi 1 a 6 body. NPS se může pohybovat od -100 do 100 a vyšší hodnota odkazuje na lepší hodnocení. Metoda je obzvláště vhodná na hodnocení organizací pomocí jedné otázky, protože způsob výpočtu NPS skóre je citlivější na změny než např. prostý průměr, který se kvůli výrazné šikmosti rozdělení hodnocení na škále 1–10 pohybuje většinou blízko 10.

Výsledky citujeme opět ze zprávy Scholy Empiricy:

„Index NPS byl v čase pro obě skupiny, s uvážením menších počátečních rozdílů vysvětlitelných sociodemografickými proměnnými velmi podobný, s výjimkou poslední vlny, kdy se intervenční KH skupina prezentovala vyšším NPS a tedy i spokojeností rodičů. Přestože celkový rozdíl ve vývoji skupin nebyl statisticky významný, intervenční skupina se posunula mezi baseline a poslední vlnou o 0,38 směrodatné odchylky výše než skupina srovnávací,“

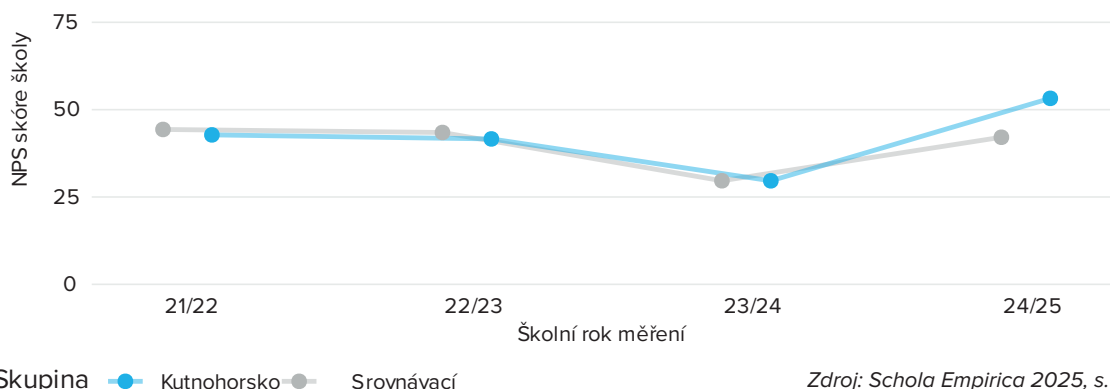
(Schola Empirica, 2025 s. 22-23)

Tento výsledek dokumentuje také graf č. 8 níže.

Graf č. 8:

Spokojenost rodičů na konci pilotního projektu

V porovnání se srovnávací skupinou ostatních škol zaznamenali rodiče **kutnohorských škol** v průběhu evaluace pozitivnější vývoj spokojenosti. Vývoj obou skupin však nebyl statisticky významně odlišný. NPS skóre je vypočítáno jako rozdíl mezi podílem tzv. propagátorů (rodiče hodnotící školu 9–10 body) a kritiků (rodiče hodnotící školu 1–6 body).



Zdroj: Schola Empirica 2025, s. 23

195 respondentů z řad rodičů dětí z MŠ hodnotilo v prosinci 2024 posuny ve vztahu svého dítěte ke škole, příležitosti k rozvoji a kvalitě komunikace (viz graf č. 9). Téměř ¾ rodičů vnímají, že se jejich dítě těší do školky více než dříve, necelé ⅔ rodičů vnímají, že školka vytváří pro jejich děti v posledním roce nové příležitosti k rozvoji, a ⅔ rodičů se vyslovilo, že se v posledním roce zlepšila možnost komunikovat se školkou.

Graf č. 9:

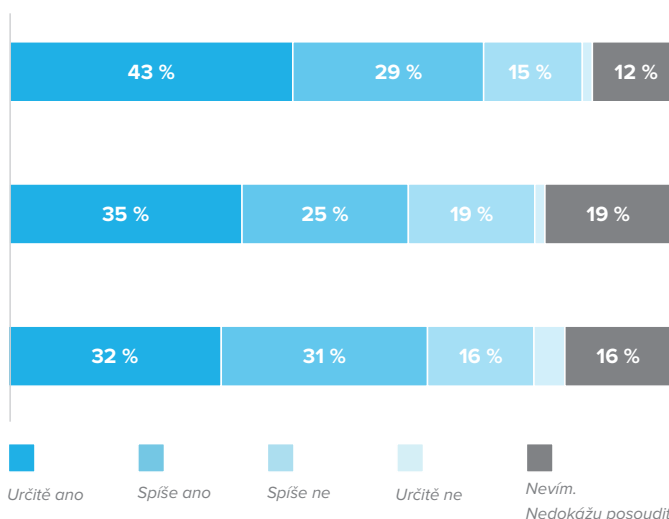
Vnímání posunů ve vztahu dítěte ke škole, příležitostech k rozvoji a kvalitě komunikace

Jsou zde zahrnuti všichni rodiče dětí v mateřských školách a rodiče dětí ve školách typu ZŠ a MŠ, kteří uvedli, že alespoň jedno z dětí navštěvuje MŠ.

Vnímáte, že se Vaše dítě v posledním školním roce těší do školy více než dříve?

Vnímáte, že škola v posledním školním roce vytváří nové či jiné příležitosti k rozvoji Vašeho dítěte (např. jeho vztahů, emocí, učení, poznávání)?

Zlepšila se pro Vás jako rodiče v posledním školním roce možnost otevřené a efektivně komunikovat se školou?



Zdroj: Schola Empirica, dotazníkové šetření, 2024

6.2.6 Shrnutí: spolupráce, porozumění, důvěra

Na úrovni **kvalitativních zjištění** sledujeme:



Prohloubení spolupráce, efektivní komunikace a vzájemného porozumění mezi rodiči a učiteli, větší vhlad rodičů do práce školy

- Rodiče a učitelé poukazovali na význam rodičovských kaváren, dlouhodobého vzdělávání pro učitele, workshopy Rodiče ve škole, nové nástroje komunikace (triády, dotazníky pro rodiče) a společné akce (minigranty, Řešíme společnou výzvu).



Zvyšování rodičovských kompetencí – včasné podchycení problému, pochopení jeho významu, podpora v jeho řešení (čtenářská gramotnost, rozvoj dovedností předškolních dětí, logopedická péče).

- Respondenti v tomto kontextu zmiňovali jako důležité rodičovské kavárny (diskuse, sdílení, přednáška odborníka), workshopy pro rodiče, komplexní podporu rodin od Týmů duševního zdraví.



Postupně se zvyšující důvěra některých rodin ze sociálně vyloučených lokalit ve vzdělávací instituce a zapojení jejich dětí do vzdělávání.

- Důležitost má projekt Rom Romeha.

Na úrovni **kvantitativních zjištění** byl v posledním roce intervence zaznamenána mírně vyšší spokojenost rodičů se školou, rozdíl však nebyl statisticky významný. Dvě třetiny rodičů dětí ze školek pozorují, že se zlepšila komunikace se školkou a tři čtvrtiny rodičů vnímají, že se jejich děti těší do školky více než v předchozím roce.

6.3 Děti a žáci – zvýšená participace, rozvoj kompetencí a pozitivní vztah ke škole

Cílem Eduzměny bylo podpořit ve školách takové podmínky, ve kterých se děti a žáci mohou efektivně učit v bezpečném prostředí, na učebním procesu se mohou aktivně podílet, učení je pro ně smysluplné a zaměřené na rozvoj znalostí i kompetencí potřebných pro život. Většina dílčích intervencí EZ se soustředila na práci s vedením škol a učiteli jakožto nositeli této změny (je vyhodnoceno výše). Očekávalo se, že se za dobu pilotáže promění výuka ve všech třídách tak, že se projeví na vzdělávacích výsledcích všech dětí a žáků. Kvantitativní evaluace se proto soustředila na sledování posunů v socioemočních dovednostech u dětí v MŠ a v základních gramotnostech, wellbeingu, postojích ke škole a sebedůvěře v řešení problémů u žáků 2. stupně ZŠ (žáci 1. stupně sledování nebyli).

Vedle řady dílčích intervencí zaměřených na učitele proběhlo i několik dílčích intervencí, do nichž se zapojili přímo žáci. Jednalo se o programy Řešíme společnou výzvu, Minigranty pro Kutnohorsko a Učení venku zaměřené především na podporu participace žáků, rozvoj žákovských kompetencí a posílení spolupráce. Na tyto programy se zaměřila kvalitativní evaluace, aby zmapovala, jak své zapojení do nich vnímají samotní žáci obou stupňů ZŠ a žáci SŠ.

Tuto kapitolu dělíme na dvě části, v první se věnujeme dětem navštěvujícím mateřské školy, ve druhé žákům základních a středních škol.

Zdrojem kvalitativních dat pro tuto část jsou výpovědi žáků, učitelů, rodičů a realizátorů projektu (lektorů, mentorů, garantů vzdělávacích programů):

- sedm fokusních skupin s žáky ZŠ a SŠ (většinou vedených formou interaktivního workshopu (realizované od r. 2023),

- dvě přímá pozorování veřejných žákovských prezentací programu ŘSV (od r. 2023),
- tři fokusní skupiny s učiteli ZŠ a SŠ probíhající každoročně (od r. 2023) na konci školního roku,
- dvě fokusní skupiny s lektory a garanty programu ŘSV probíhajícími každoročně (od r. 2024),
- hloubkový rozhovor s lektorkou programů Učení venku (červenec 2025),
- zpětnovazební dotazníky od účastníků Metodického centra Učení venku (červenec 2025),
- terénní deníky regionálních průvodců škol,
- rozvojové plány škol,
- dvě závěrečné zprávy migrantů (březen 2022), (říjen 2022) a (duben 2023), jeden pracovní deník žáků realizujících projekt přes minigrant (2022).

Zdroje kvantitativní evaluace (realizované Scholou Empiricou) využité v této kapitole jsou:

- dotazníky pro učitele na socioemoční dovednosti v MŠ realizované každoročně v květnu (od r. 2022),
- dotazníky pro rodiče realizované každoročně na podzim (od r. 2021),
- žákovské dotazníky na wellbeing (realizované každoročně od r. 2021),
- žákovské dotazníky na postoje žáků ke škole a řešení problémů (realizované každoročně od r. 2022),
- žákovské dotazníky na matematickou gramotnost (realizované v školních letech 2021/22 a 2024/25),
- žákovské dotazníky na čtenářskou gramotnost (realizované v školních letech 2021/22 a 2024/25).

6.3.1 Děti v mateřských školách

V mateřských školách proběhla řada dílčích intervencí zaměřených na rozvoj podnětného prostředí a kompetencí pedagogů. Učitelé z 12 MŠ prošli intenzivním kurzem vzdělávacího programu Začít spolu, 13 MŠ se zapojilo do různých dílčích intervencí zaměřených na rozvoj učení venku, vedle toho probíhaly webináře zaměřené na podnětné prostředí MŠ, návštěvy učitelů v dalších MŠ v regionu i mimo něj, dále aktivity zaměřené na logopedii jako je Metodické centrum pro učitele, koordinační schůzky, logopedické depistáže ve školkách a vznikla pozice sdílené logopedky. Většina těchto dílčích intervencí je zpracována v kapitolách věnujících se dopadu na učitele a rodiče. V této kapitole proto nevyhodnocujeme systematicky žádnou dílčí intervenci. Evaluace se nicméně zaměřila na sběr dat o posunech dětí formou kvantitativních dotazníků realizovaných Scholou Empiricou, které vyplňovali učitelé. Níže prezentujeme k jakým posunům došlo.

6.3.1.1 Kvantitativní důkazy o posunech: růst prosociálního chování

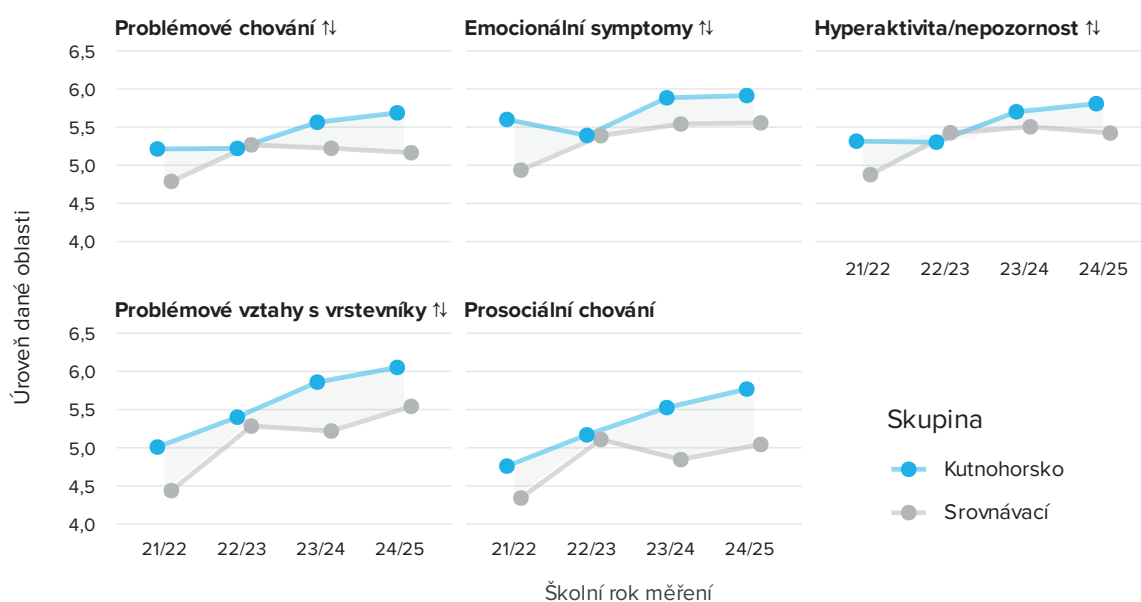
Vývoj dětí byl zjišťován Scholou Empiricou pomocí dotazníku Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), kde učitelé každoročně vyplňovali své pozorování každého dítěte v pěti oblastech (emocionální symptomy jako projevy somatizace a úzkostnosti; problémové chování jako výbuchy vzteku, neposlušnost; hyperaktivita/nepozornost; problémové vztahy s vrstevníky a prosociální chování jako ohleduplnost, starostlivost, empatie).

Závěrečná evaluační zpráva Scholy Empiricy (Schola Empirica, 2025) uvádí, že prosociální chování dětí na Kutnohorsku rostlo významně rychleji než u dětí v kontrolní skupině; emocionální symptomy se však zmírňovaly pomaleji; ostatní oblasti se statisticky významně ve vývoji nelišily. Většina dimenzí SDQ je formulována negativně, pro potřeby zprávy jsou čísla obrácena tak, aby nárůst hodnot v jakékoliv oblasti byl vždy interpretovatelný jako pozitivní (v grafech je oblast vyznačena symbolem šipek, viz graf č. 10).

Výsledky problematizuje pokles návratnosti dotazníku v poslední vlně v kontrolním regionu (pravděpodobnou příčinou jsou povodně komplikující situaci škol) a také posun měření baseline na Kutnohorsku o rok, neboť v prvním roce měření v covidové pandemii dotazník vyplnilo jen 6 školek. Jako další limitaci lze vnímat fakt, že se nepodařilo najít srovnávací region a srovnávací školy tak nepředstavují soubor všech škol z jednoho regionu, nýbrž dobrovolně přihlášené školy napříč více regiony. Do měření na Kutnohorsku se současně nikdy nezapojilo více než 50 % školek a většinou to bylo méně (důvodem může být časová náročnost, dotazník musí učitel vyplnit pro každé dítě zvlášť).

Graf č. 10:

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

Schola Empirica každoročně realizovala dotazníkové šetření také mezi rodiči. 257 respondentů (z toho 196 z regionu Kutnohorsko, 62 ze srovnávacích regionů) z řad rodičů dětí MŠ hodnotilo v prosinci 2024 pozitivní posuny v kompetencích dítěte, chování a pocitech dítěte, které znázorňuje graf č. 11.

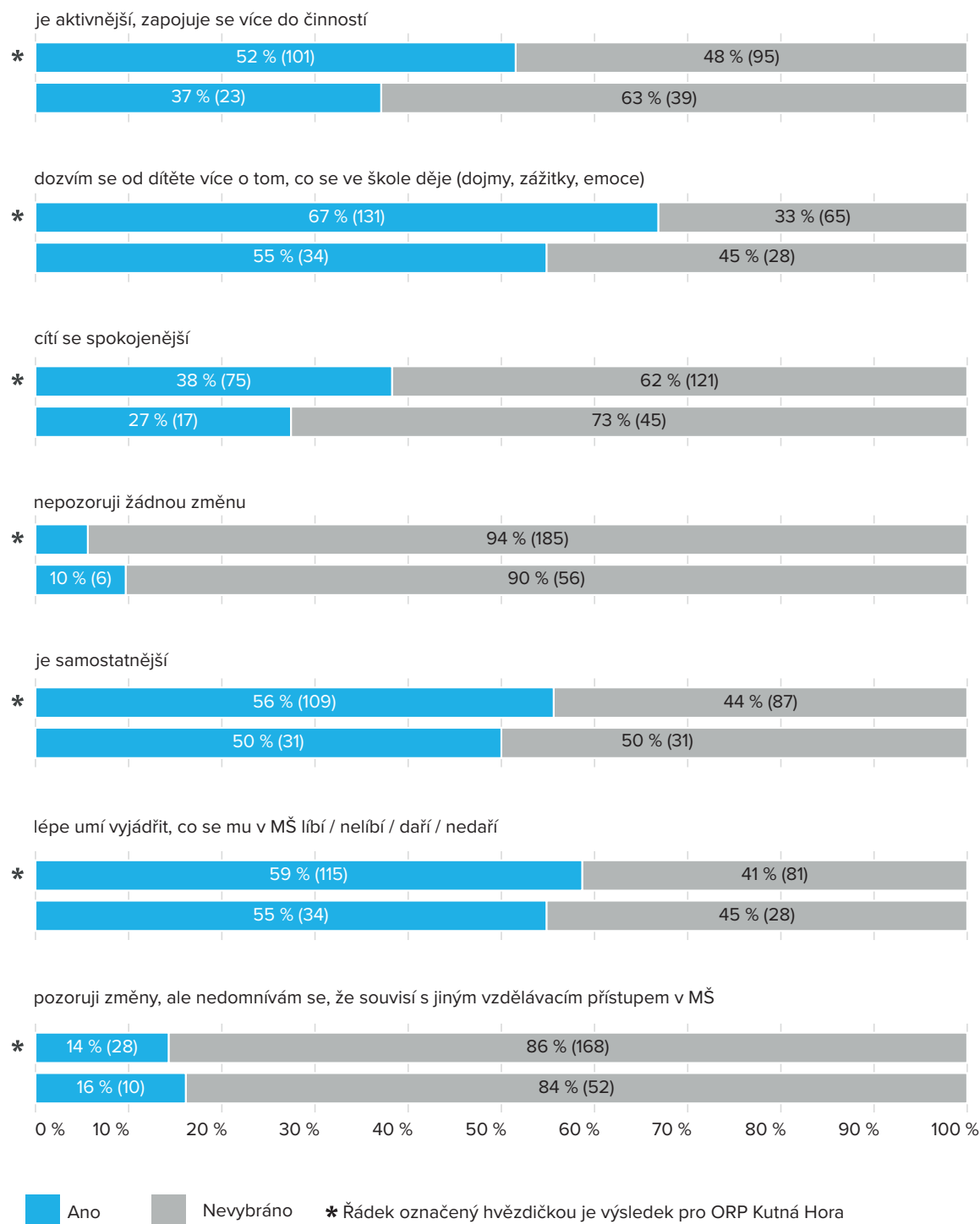
Kutnohorští rodiče pozorují výraznější rozvoj dovedností dětí než rodiče ze srovnávací skupiny ve všech ukazatelích: 52 % kutnohorských rodičů uvedlo, že je jejich dítě aktivnější a více se zapojuje do činností, ve srovnávací skupině takto odpovědělo jen 37 % rodičů; 59 % kutnohorských rodičů hodnotí, že jejich děti umí lépe vyjádřit, co se jim ve školce líbí nebo nelíbí, ve srovnávací skupině takto odpovědělo 55 % rodičů; 56 % rodičů uvedlo, že jsou jejich děti samostatnější, ve srovnávací skupině takto odpověděla přesně polovina rodičů; 67 % kutnohorských rodičů referuje, že se od dětí dozví více o tom, co se ve školce děje, ve srovnávací skupině takto odpovědělo jen 55 % rodičů.

Vedle toho 38 % kutnohorských rodičů uvedlo, že se jejich dítě cítí spokojenější, ve srovnávací skupině takto odpovědělo jen 27 % rodičů. Jen 6 % rodičů z Kutnohorska (oproti 10 % rodičů ze srovnávacích regionů) nepozoruje žádnou změnu. 80 % rodičů z Kutnohorska přisuzuje výše uvedené změny proměně vzdělávacího přístupu.

Graf č. 11:

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)

Z uvedeného je patrné, že ve školách dochází k určité změně a zdá se, že na úrovni mateřských škol se plošný vliv dílčích intervencí Eduzměny na děti ukazuje již nyní.

6.3.1.2 Shrnutí: Doložená proměna dětí v MŠ

Posuny dětí v mateřských školách byly systematicky sledovány formou dotazníku *Strengths and Difficulties Questionnaire*, který pravidelně vyplňovali učitelé na základě pozorování dětí.

Kvantitativně doložené posuny během pilotáže na Kutnohorsku:



Rychlejší růst prosociálního chování dětí v MŠ na Kutnohorsku, pomalejší zmírňování emocionálních symptomů.

- Velké množství dílčích intervencí bylo zaměřeno na rozvoj podnětného prostředí a práci učitele v něm, což by podle očekávání mělo růst prosociálního chování přinést. Na emocionální symptomy má velký vliv i vnější prostředí.



Rodiče u svých dětí vnímají posuny v komunikačních dovednostech, v samostatnosti a aktivitě, přičemž 80 % tyto změny přisuzuje také změně vzdělávacího přístupu.

6.3.2 Žáci základních a středních škol

V této části nejprve prezentujeme kvalitativní vyhodnocení těch dílčích intervencí, do nichž se žáci sami aktivně zapojili (Řešíme společnou výzvu, Minigranty pro Kutnohorsko, Učení venku). Následně prezentujeme plošné vyhodnocení kvantitativních ukazatelů realizované Scholou Empiricou.

6.3.2.1 Řešíme společnou výzvu: Posílení samostatnosti, vnitřní motivace k učení, komunikace a vztahů ve třídě

Do programu Řešíme společnou výzvu (ŘSV) se zapojilo celkem 1101 dětí a žáků z 44 tříd z 15 ZŠ a 4 SŠ (údaje jsou platné pro Kutnohorsko, v dalších pilotních regionech bylo zapojeno dalších 17 tříd ze 17 ZŠ).

U žáků ZŠ a SŠ byl v průběhu programu ŘSV patrný posun v jejich postoji k učení i ke škole samotné. Výuku často vnímali jako něco, co se jich příliš netýká, a čekali na zadání „shora“. Při práci na svých projektech však využili příležitosti převzít odpovědnost za proces i výsledek a viděli smysl v tom, co dělají. Své třídní projekty realizovali z vnitřní motivace a většinu z nich tato práce těšila. Neměli přitom pocit, že se něco učí, přestože v rámci projektů psali eseje, pracovali s texty, počítali apod. V některých třídách žáci reflektovali proměnu samotné výuky.



„Rozhodně vnímáme, že se hodiny tenhle rok změnily. Děláme teď víc různé hry a lépe jsme se na paní učitelku napojili. Můžeme se také do výuky sami zapojovat, někdy dokonce i my, žáci, učíme.“

(žáci, 7. třída, květen 2025)

Při realizaci projektů se žáci učili naslouchat, spolupracovat, domlouvat se a argumentovat, pomáhat si i napříč zaběhnutými třídními skupinkami, které se spolu běžně nebaví, což se projevovalo v lepším třídním klimatu i větší soudržnosti třídních kolektivů (potvrzují i třídní učitelé). Cítí se víc jako tým a dokážou se lépe domluvit.

- „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.“ (žáci, květen 2025)
- „Všichni jsme spolupracovali spolu, tak jsme se semkli.“ (žáci, květen 2025)
- „Oni spolu dokázali spolupracovat v rámci projektu a vlastně díky tomu byli schopní na určitou dobu zahodit tuhle tu výbušnost (pozn. ev. – mezi dvěma skupinami). Já jsem tam chvíli normálně cítila i respekt. A pozorovala jsem, že u určitých jedinců se tam normálně prolomily ledy mezi tím holčičím a klučičím světem a normálně se spolu baví a viděla jsem je jít po chodbě a bavit se spolu.“ (učitelka, květen 2025)

Učili se reflektovat proces spolupráce a vyvozovat z něj závěry pro vlastní učení. Posílili sebereflexi, umí lépe poznat své kvality (rozdělit si role podle toho, co komu jde). Někdy jako schopné vynikly děti, které nezažívají velké úspěchy ve výuce (krystalizují nové potřebné dovednosti; vyrovnání rolí tradičních tahounů a zakříknutých dětí; nové a pro učitele nečekané role některých žáků).

- „Já jsem celkem extravertní povahy, ale i tak, že jsem se u toho nějak jako víc otevřela a že jsem viděla, že můžu ty lidi tak jakoby vést a že mi to pomohlo do toho..., že jsem viděla, že to má nějaký úspěch, když jsem těm lidem řekla: udělej tohle, udělej tamto, že to bylo takový usnadnění.“ (žáci, květen 2025)

Zároveň rostla jejich schopnost dotahovat věci do konce. Sami oceňovali, že to vše nakonec zvládli. Nyní vědí, že umí něco připravit, zorganizovat, naplánovat, což jim dodává sebevědomí a naučili se tak nacházet klid ve stresujících situacích.

- „Vidím, že se učí dělat kompromisy a naslouchat druhým. Dřív každý chtěl prosadit svůj nápad, teď se víc baví o tom, co je společné.“ (učitelka, červen 2024)
- „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.“ (žáci, květen 2025)
- „Jde to naplánovat i bez učitelky.“ (žáci, květen 2025)
- „Nebát se před lidma něco dělat (pozn. ev. prezentovat před publikem).“ (žáci, květen 2025)

Na tomto místě je třeba zmínit, že programy na podporu participace nemohou být realizovány izolovaně bez zapojení učitelů. Učitel je tím, kdo žáky procesem participace provází. Aby mohl celý proces fungovat, musí s ním být učitel v souladu a musí umět popustit oťěže tak, aby žáci měli příležitost projekt realizovat samostatně a nejen vykonávat dílčí úkony, které jim učitel zadá. A současně musí vědět, kdy a jak potřebují podpořit, aby práce na projektu neztroskotala. To celé vyžaduje jisté vystoupení z komfortní

zóny, neboť nechat realizaci projektu na žácích minimálně v počátcích znamená, že postup bude pomalejší a výsledek může mít trochu jinou kvalitu, než kdyby jej měl učitel pevně v rukou. Participace může fungovat, jen když učitel vidí přínos v podobě efektivního učení, které dobře vedený participační proces provází. Důležitou roli v procesu proto hraje i reflexe. Není důležité vždy s žáky projekt za každou cenu dotáhnout do úspěšného konce. Určitě ne za cenu, že jeho realizaci převeze do rukou učitel. Naopak je velmi přínosné neúspěch reflektovat a umožnit žákům, aby se z něj poučili pro příště. Proto je důležité rozvoj participace činit ve spolupráci s učiteli.

6.3.2.2 Minigranty pro Kutnohorsko: Rozvoj spolupráce a žákovských kompetencí

Významné impulzy k rozvoji žákovských kompetencí přinesly také Minigranty pro Kutnohorsko, které umožnily školám realizovat menší projekty s přímým propojením na reálný svět. Minigranty byly poskytovány na aktivity učitelů, rodičů a žáků zaměřených na rozvoj spolupráce, posílení vzájemných vztahů a zlepšení žákovských kompetencí. Celkem bylo realizováno 65 minigrantů.

KAZUISTIKA 1



ROZVOJ PRAKTICKÝCH KOMPETENCÍ ŽÁKŮ (Minigrant *Začínáme podnikat*)

Projekt *Začínáme podnikat* – rozvíjíme finanční gramotnost realizovaný základní školou ve spolupráci s gymnáziem ve školním roce 2024–25 byl celoroční aktivitou zaměřenou na rozvoj finanční gramotnosti prostřednictvím zážitkového a vrstevnického učení.

Deváťáci absolvovali workshopy o inflaci a cenotvorbě, exkurzi do ČNB a závěrečnou prezentaci fiktivních firem, kde obhajovali své podnikatelské záměry před vrstevnickou porotou z gymnázia.

Žáci popisovali, že poprvé nahlédli do „reálného světa pracujících lidí, kteří musí řešit mzdu, odvody a výdaje“, a že se naučili „nebát se a udržet oční kontakt“. Pro mnohé šlo o zážitek spojený s vnitřní motivací a radostí z viditelného výsledku: „Stres byl na začátku, ale pak už to bylo dobrý, jak jsme na tom pracovali několik měsíců.“ Učitelka potvrzuje, že žáci „pracovali i doma ve volném čase“ a že je aktivita bavila: „Je to ohromná dřina, ale radostná práce.“

Klíčovým prvkem bylo vrstevnické učení. Žáci označovali porotu z řad studentů gymnázia za „milou a chápající – chápali, jaké to je stát před publikem“. Porotci reflektovali, že „zpětná vazba od nás rezonuje jinak, protože jsme jim věkově blíží a nejsme učitelé s mantrou v hlavě“. Obě strany pojmenovaly zkušenost jako vzájemně obohacující: „Učím se dávat zpětnou vazbu, aby to nebyla kritika, ale tip na zlepšení.“

Projekt posílil u žáků praktické porozumění finančním principům, schopnost komunikace, sebereflexe a spolupráce. Vztahy mezi účastníky nesly znaky důvěry a partnerského respektu a počáteční tréma se „proměnila ve zkušenost“.

- Projekt propojil teorii a praxi a vedl k vysoké míře žákovské samostatnosti a angažovanosti.
- Zážitek formát umožnil přenos vědomostí do konkrétních situací a posílil vnitřní motivaci k učení.
- Vrstevnická spolupráce přispěla k rozvoji reflexe a komunikačních dovedností na obou stranách.
- Učitelka vnímala aktivitu jako „*radostnou práci*“ a potvrzení, že „*názornost a praxe je pro dítě důležitější, než kdybych to vysvětlovala před tabulí*“.

Projekt ukázal, že když se výuka opře o zkušenost, důvěru a spolupráci napříč školami, mění se samotný vztah žáků k učení. Zážitek formát minigrantu jim umožnil pochopit principy podnikání a finanční gramotnosti v konkrétních situacích, převzít odpovědnost za výsledek a věřit vlastnímu úsudku. Žáci získali nejen porozumění principům podnikání, ale i vědomí vlastních schopností a důvěru ve svůj hlas a výkon. Tím, že propojil teoretické poznatky s reálnými zkušenostmi, podpořil rozvoj kompetencí k učení, spolupráci i sebevědomí a přispěl k budování kultury školy, kde se děti učí tím, že skutečně něco tvoří.

Zdroje citací: hloubkový rozhovor, pedagožka ZŠ, květen, 2025; fokusní skupina, žáci 9. ročníku, květen, 2025.

KAZUISTIKA 2



ROZVOJ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ (Minigrant *Společná cesta bez bariér*)

Projekt Společná cesta bez bariér, realizovaný gymnáziem ve spolupráci s centrem služeb pro zdravotně postižené, byl zaměřen na systematické setkávání žáků gymnázia s lidmi se zdravotním postižením a na rozvoj empatie, sociálních dovedností a schopnosti reflektovat vlastní postoje. Projekt probíhal v letech 2023–2024 a měl charakter dlouhodobé zkušenostní práce se stabilním jádrem zapojených žáků.

Základním formátem projektu byly společné dílničky, které fungovaly jako přirozený vstupní bod do kontaktu mezi žáky a klienty centra. Již první velikonoční dílnička v roce 2023 ukázala, že ne všichni žáci jsou na takovou zkušenost připraveni. Jeden z účastníků se rozhodl v projektu nepokračovat, což bylo od počátku přijato jako legitimní součást procesu. Právě práce s emocemi, překvapením a nejistotou se postupně stala jedním z klíčových přínosů projektu.

Projekt byl dále rozšířen o besedu zaměřenou na různé typy znevýhodnění, včetně zážitkových aktivit umožňujících vcítění do situace lidí se zrakovým postižením. Tyto zkušenosti připravily půdu pro hlubší spolupráci, která vyvrcholila vánočním koncertem. Celá třída (31 žáků) zde nacvičila koledy společně se dvěma nevidomými chlapci z centra a vystoupila spolu se školním sborem. Někteří žáci, kteří původně vystupovat nechtěli, po osobním setkání svůj postoj změnili.

Reflexe žáků ukazují výrazný posun v postojích a porozumění. Opakovaně zaznívalo překvapení nad tím, že lidé se zdravotním postižením mohou vést „běžný život“, sportovat či se aktivně zapojovat do kulturních aktivit. Žáci pojmenovávali nové porozumění tomu, jak správně komunikovat s lidmi se zrakovým postižením, a oceňovali možnost otevřeně reflektovat vlastní emoce a obavy. Projekt tak nevedl pouze k informovanosti, ale k hlubší osobní zkušenosti.

Z hlediska dopadů je podstatné, že se vytvořilo stabilní jádro přibližně šesti žáků, kteří chtějí v aktivitách pokračovat i po skončení projektu. Dva žáci zvažovali budoucí spolupráci s centrem formou dobrovolnictví. Udržitelnost projektu se tak neopírá pouze o institucionální rámec, ale o vnitřní motivaci účastníků. Projekt navíc nepřímou otevřel téma duševního zdraví i v samotné třídě prostřednictvím sdílení zkušenosti sestry jednoho ze žáků s psychiatrickým onemocněním.

Spolupráce s partnerskou organizací byla postavena na pravidelných konzultacích a společné reflexi aktivit z perspektivy žáků i klientů centra. Současně se však ukázalo, že realizace projektu byla výrazně závislá na jediné pedagogické osobě, což představovalo významnou zátěž a potenciální riziko do budoucna.

Projekt *Společná cesta bez bariér* ukazuje, že dlouhodobý, zkušenostní a vztahový přístup může vést k posílení tolerance, empatie a sociálních kompetencí žáků. Nejde o jednorázovou osvětovou aktivitu, ale o proces, v němž se postupně proměňuje pohled mladých lidí na jinakost, spolupráci a vlastní odpovědnost. Právě v této postupné proměně, ukotvené v konkrétní zkušenosti, spočívá hlavní hodnota projektu.

KAZUISTIKA 3



ROZVOJ KOMPETENCÍ K UČENÍ, ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ, KOMUNIKACI A SPOLUPRÁCI ŽÁKŮ (Minigrant *Škola letí do vesmíru*)

Projekt *Škola letí do vesmíru*, realizovaný základní školou, byl dlouhodobým projektovým učením založeným na principech STEAM vzdělávání. Jeho jádrem byla příprava, vypuštění a následné dohledání stratosférické sondy v rámci programu *Dotkni se vesmíru*. Projekt probíhal od podzimu 2021 do ledna 2023 a zapojil žáky napříč ročníky, pedagogy i rodiče.

Od počátku byl projekt koncipován jako autentická výzva, nikoli jako simulace. Žáci se podíleli na zajištění finančních prostředků, technické přípravě sondy, programování, konstrukci přijímací techniky i dokumentaci projektu. Klíčovým momentem se stala žádost o podporu z minigrantu Eduzměny, podmíněná vytvořením motivačního videa, kdy žáci převzali odpovědnost za kvalitu výstupu a jeho veřejnou prezentaci.

Pracovní deník žáků zachycuje projekt jako proces plný dílčích úspěchů, technických komplikací i emočně náročných situací. Žáci se učili pracovat s reálnými technologickými limity, konkrétně problémy s operačním systémem, lokalizací sondy, přenosem dat či organizací vypouštění sondy. Tyto obtíže však nevedly k rezignaci, naopak posilovaly schopnost spolupráce, vytrvalosti a hledání alternativních řešení v časovém tlaku.

Vrcholným momentem projektu bylo vypuštění sondy 13. října 2022 a její následné dohledání v terénu. Situace, kdy sonda po prasknutí balónu rychle klesala a tým musel improvizovat s technikou i trasou, se stala silnou zkušeností společného zvládání stresu. Radost z nalezení sondy byla v reflexích žáků popisována jako intenzivní pocit úspěchu a hrdosti na týmovou práci.

Projekt měl výrazné vzdělávací dopady. V hodinách fyziky žáci pracovali s reálnými daty naměřenými sondou a učili se jejich grafickému zpracování. Zkušenost měla osobní rozměr, protože data nebyla anonymní, ale jejich vlastní, spojená s konkrétním prožitkem a odpovědností. Současně se rozvíjely kompetence k učení, řešení problémů, komunikaci a spolupráci napříč věkovými skupinami, včetně vrstevnického učení mezi staršími a mladšími žáky.

Významným prvkem projektu bylo také zapojení rodičů, kteří se podíleli na doprovodu dětí, hledání sondy i na závěrečných prezentacích. Projekt tak přispěl k posílení vztahu mezi školou a rodinami a stal se sdílenou zkušeností přesahující běžný rámec výuky. Podpora vedení školy umožnila trvalé ukotvení projektu – sonda a artefakty byly vystaveny ve škole jako připomínka společného úsilí.

Závěrečná prezentace projektu, realizovaná přímo ve škole místo původně plánované externí konference, ukázala posun žáků směrem k vlastnictví výsledků své práce. Nešlo pouze o ukázkou výrobku (sondy), ale o sdílení celého příběhu, procesu, dat a získaných poznatků s rodiči, spolužáky i pedagogy.

Projekt Škola letí do vesmíru ukazuje potenciál projektového učení založeného na reálné výzvě, důvěře v žáky a propojení školy s okolním světem. Učení zde neprobíhalo odděleně od emocí, nejistoty a odpovědnosti, právě naopak. Díky této komplexní zkušenosti si žáci osvojili nejen technické a přírodovědné znalosti, ale také víru ve vlastní schopnosti, smysl spolupráce a zkušenost, že vytrvalá práce může vést k mimořádnému výsledku.

6.3.2.3 Učení venku: Lepší soustředění na výuku, větší pohoda

Programy na rozvoj učení venku prošlo 15 ZŠ a 2 SŠ (celkem 16 škol všech stupňů se začalo učení venku intenzivněji věnovat). K tomuto tématu nejsou k dispozici přímé výpovědi žáků, vycházíme proto z výpovědí učitelů a lektorů programu.

Výpovědi učitelů poukazují na jejich prvotní obavy ohledně toho, zda se žáci budou venku efektivně učit a zda bude pobyt venku zvládnutelný i pro ně samé. Po absolvování programu pozorují, že výuka je z hlediska žáků velmi efektivní a pobyt venku je přínosem pro děti i dospělé.

- » „Začali jsme v online výuce a mně se vůbec ven nechtělo. Ale šla jsem a zjistila, že je to nejlepší relax. Uviděla jsem poklad, kterým výuka venku je. Dostala jsem sama sebe ven.“
(učitelka, 2022)
- » „Na začátku strnulé tempo, měla jsem předsudek, že si děti venku jen hrají. Ted' vím, co dělat, aby mi v tom bylo dobře, a jak možnosti venkovního prostoru pro výuku využít.“
(učitelka, 2022)
- » „Vždy pokud probíhá výuka venku, žáci jsou více pozorní a zaujatí do všech aktivit. Odnášejí si více poznatků a zkušeností.“
(učitelka, zpětnovazební dotazník, interní analýza NFE 2025)

Školy tak začaly zařazovat výuku venku do svých rozvojových plánů jako součást běžné výuky.

- » „V každém ročním období budeme hledat možnosti výuky v přírodě, v nejbližším okolí (výuka u rybníka, v lese, monitoring místního farmaření, chov včel apod.).“
(rozvojový plán MŠ a ZŠ, 2022/23)
- » „Společně s dětmi a rodiči navrhne plán úpravy školní zahrady, aby více podporovala podmínky pro učení venku – vytvoření „učebních koutků“, příležitostí pro aktivity různého typu (např. pěstování, zkoumání, hudební a výtvarné vyžití, pohyb).“
(rozvojový plán MŠ a ZŠ, 2022/23)
- » „Pedagožky si vyzkoušely učení venku, zjistily, že funguje, že skýtá různé možnosti a že se venku nerozpustí. Že baví je i děti a chtějí v něm pokračovat. Reálně si ho opakovaně vyzkoušely a své zkušenosti vzájemně sdílely, což je motivovalo k další akci. Došlo k potvrzení na obou stranách, že učení venku má smysl. Vnímám spokojenost žáků i učitelů.“
(lektorka programu, 2022)

Pozorování žáků potvrzuje, že učení venku je přístup, o který stojí:

- » „Děti samy chtějí chodit ven, říkají si o to, učení venku je baví.“
(lektorka programu, 2022)

6.3.2.4 Kvantitativní měření: wellbeing, postoje, gramotnosti

Schola Empirica realizovala šetření zaměřené na:

- wellbeing žáků,
- jejich postoje ke škole a sebedůvěru v řešení problémů
- na matematickou a čtenářskou gramotnost.

Výsledky prezentované v této části citujeme ze závěrečné evaluační zprávy Scholy Empiricy (Schola Empirica, 2025), která vychází ze svých dotazníkových šetření (přehled dotazníků výše v této kapitole).

Na úrovni žáků se časová prodleva mezi implementací změn na úrovni učitelů/vedení škol a výsledky žáků v kvantitativním šetření projevila nejvýrazněji. Jediný statisticky významný rozdíl spočívá v oblasti

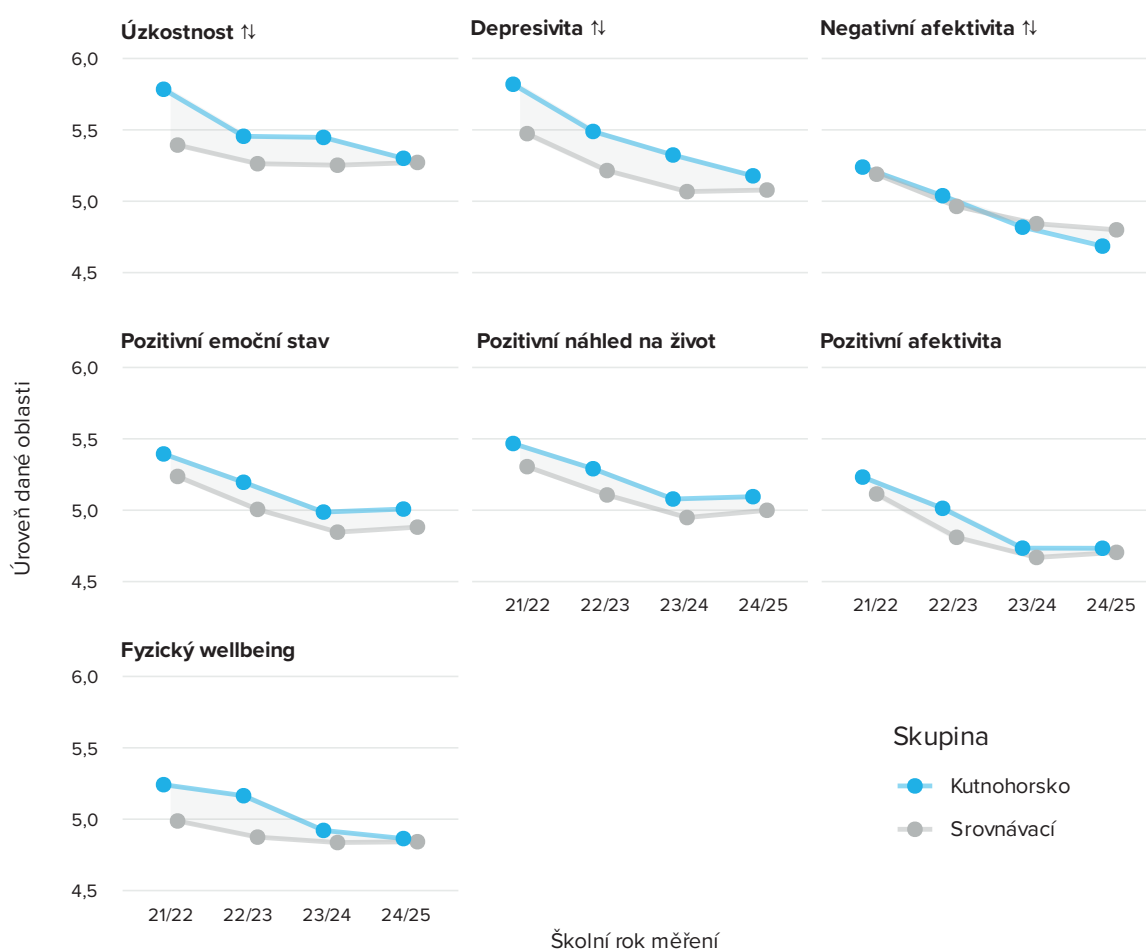
úzkostnosti, kde srovnávací skupina nezaznamenala žádné zhoršení, kutnohorští žáci mírné zhoršení vykazují. Nyní se podíváme na výsledky jednotlivých oblastí.

Wellbeing žáků

Až na oblast fyzického wellbeingu došlo u všech oblastí v obou skupinách k statisticky významnému zhoršování (viz graf č.12). Je však nutné uvést, že wellbeing žáků přirozeně klesá se stárnutím sledované kohorty (v souladu s celorepublikovými trendy) (Petrenko et al. 2024; 2023) a v intervenční skupině nebyly zaznamenány významné rozdíly oproti srovnávací skupině.

Graf č. 12:

Změny ve wellbeingu 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 SVP. Sběr probíhal vždy na přelomu listopadu a prosince daného šk. roku.

Zdroj: Schola Empirica, 2025, s. 30

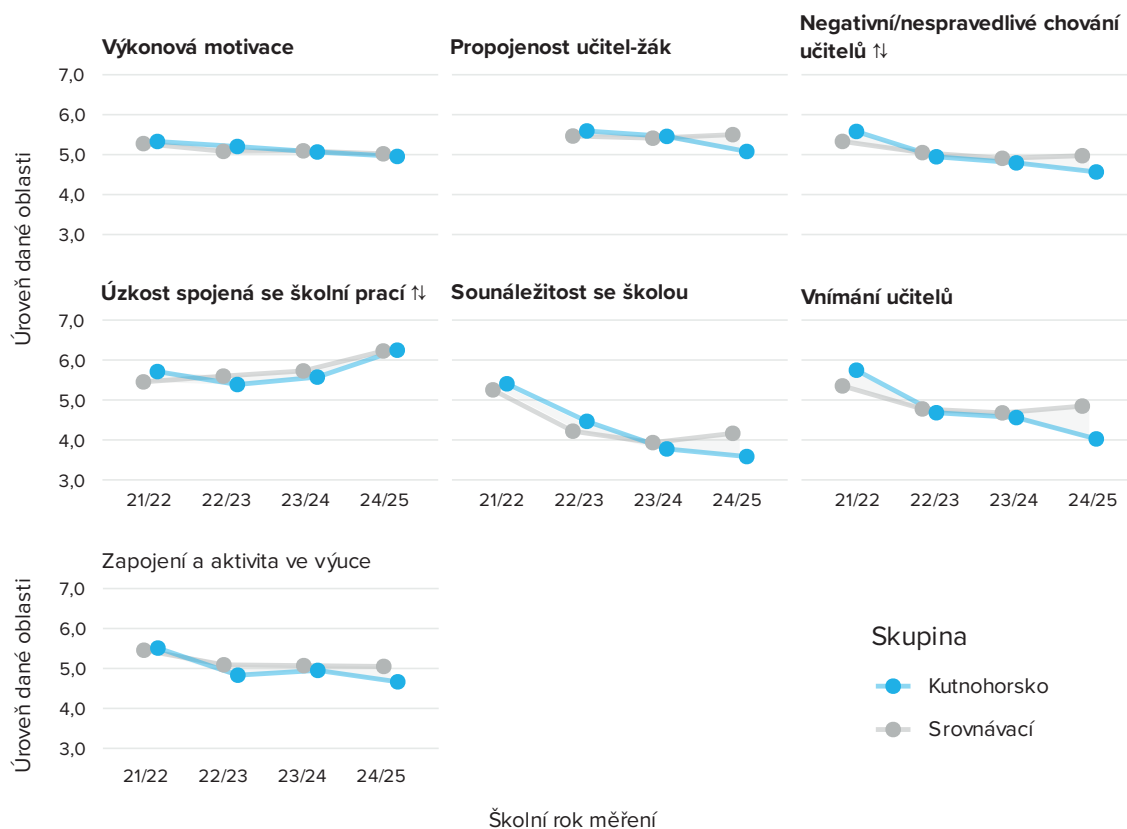
Nekognitivní výsledky: Postoje ke škole a sebedůvěra v řešení problémů

Ve většině měřených oblastí (sebedůvěra, motivace) nebyl nalezen odlišný vývoj od srovnávací skupiny (viz graf č.13). 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.

Graf č. 13:

Změny ve vnímání učitelů a školy z pohledu žáků ZŠ a SŠ na Kutnohorsku, 2020–2025



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.

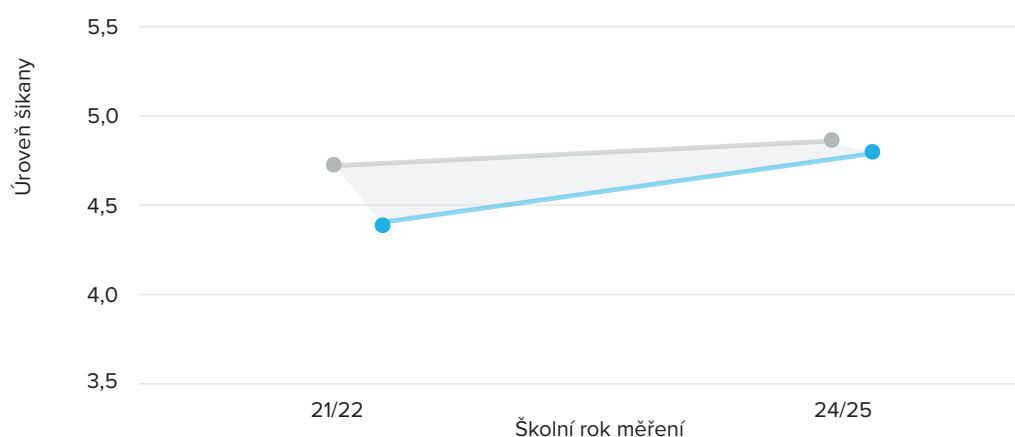
Zdroj: Schola Empirica, 2025, s. 33

Zaznamenáno je mírné zlepšení situace v oblasti šikany (viz graf č.14). Mohlo by se jednat o přímý důsledek intenzivní práce s klimatem a prevencí. 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 TDZ 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 č. 14:

Situace kolem šikany u žáků 9. tříd ZŠ a 4. ročníků SŠ na Kutnohorsku, 2020–2025

Původní hodnoty škály šikany z PISA 2015 byly obráceny, aby byl žádoucí růst. Rozdíl ani změna nejsou stat. významné.



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, s. 36

Kognitivní výsledky: Čtenářská a matematická gramotnost

V oblasti matematické a čtenářské gramotnosti nebyl dle zprávy Scholy Empiricy (Schola Empirica, 2025) nalezen významně odlišný vývoj od srovnávací skupiny. Na Kutnohorsku byl zaznamenán nevysvětlitelný pokles oblíbenosti matematiky. Vysvětlení by mohl poskytnout způsob výběru respondentů. Za pět let pilotáže se do dílčích intervencí zapojila jen část učitelů a ne všichni učitelé matematiky tedy využili poskytnuté podpory a prošli například matematickými metodickými centry. Výběr respondentů přitom nebyl zaměřen na cílený sběr dat ve třídách učitelů, kteří byli do dílčích intervencí Eduzměny zapojeni, nýbrž probíhal v předem vytipovaných třídách. Informace, zda učitelé testovaných tříd podpory EZ využili či nevyužili tedy nemáme.

6.3.2.5 Shrnutí: Doložená proměna žáků ZŠ a SŠ

Kvalitativní evaluace byla zaměřena na vyhodnocení tří konkrétních dílčích intervencí Eduzměny, které byly směřovány přímo na děti a žáky – programy *Řešíme společnou výzvu*, *Minigranty pro Kutnohorsko* a *Učení venku*. Formou zpětnovazebních dotazníků, fokusních skupin, terénních deníků regionálních průvodců a rozvojových plánů škol bylo zjišťováno, jak žáci, učitelé, vedení škol, rodiče a lektori vliv těchto intervencí vnímají.

Kvalitativně doložené posuny během pilotáže na Kutnohorsku:



Z pohledu žáků zlepšil program *Řešíme společnou výzvu* vztahy ve třídě (kolektiv se stmelil, propojily se oddělené skupinky, zlepšila se komunikace). Práci na projektech

vnímali jako smysluplnou a realizovali ji s vnitřní motivací, často ji nevnímali jako výuku, přestože se při ní učili. Hodnotili, že zapojení do programu posílilo jejich kompetence (komunikační, k řešení problémů) a hovořili o vyšším sebevědomí a důvěře v to, že něco dokáží.

- Projekty realizované v rámci programu Minigranty pro Kutnohorsko byly velmi rozmanité, každý byl zaměřen na jinou oblast i formy práce, společné bylo posílení spolupráce, propojení výuky s praxí a učení zážitkem, což žáci i učitelé vnímali jako zdroj vnitřní motivace žáků pro práci na projektu. Projekty z pohledu žáků vedly k intenzivnímu zapojení žáků do výuky a rozvoji jejich samostatnosti, posílení komunikačních kompetencí a kompetencí k řešení problémů i schopnosti reflexe.
- Program na rozvoj učení venku posílil učitelské kompetence i ochotu učit venku, i proto že učitelé pozorují, že výuka venku zvyšuje motivaci a aktivitu dětí a současně posiluje pocit pohody.

Kvantitativní měření neprokázalo žádné statisticky významné posuny. Pravděpodobným vysvětlením je, že proměna výuky zatím proběhla jen u některých učitelů a nelze zjistit, zda proběhla ve třídách, kde probíhalo testování žáků. EZ se přitom nesoustředila na proměnu výuky jednoho konkrétního předmětu, nýbrž na proměnu kultury škol a regionu, kde se díky rozvoji hlubokých forem spolupráce mohou efektivněji šířit a implementovat inovace a osvědčené postupy. Výsledky žáků tak poukazují na fakt, že než se takto komplexní proměna prostředí propíše do výuky všech učitelů, je zapotřebí delšího působení intervence. V souladu s Teorií šíření inovací (Rogers 2003b) se nejprve proměňuje přístup aktivnějších učitelů, postupně se přidávají další. Školství je přitom obor s relativně vysokou mírou rigidity vůči změnám. Lze tedy očekávat, že výsledky na úrovni žáků se v šetření prokáží až s velkým odstupem od doby, kdy jsou změny patrné v šetření zaměřeném na vedení školy a učitele. Fakt, že výsledky dětí v mateřských školách jsou v některých oblastech již patrné, může být vysvětlen velikostí pedagogických sborů. MŠ mají zpravidla méně pracovníků a změna se zde do celku propíše rychleji než změna ve školách s násobně větším počtem zaměstnanců jako je tomu pravidlem u ZŠ a SŠ.

Zhoršení některých nekognitivních výsledků (vnímání učitelů a školy v posledním roce) může být naopak projevem počínajícího vlivu intervence, neboť lidé zpravidla hodnotí věci, o nichž se nemluví, lépe, než když začnou být tématem (pokud se vztah dětí a učitelů nijak netematizuje, většina dětí má dojem, že je vše v pořádku a odpovědi v dotaznících jsou pozitivní, jakmile s tématem však škola začne systematicky pracovat, zvýší se senzitivita dětí vůči tématu, což se v dotaznících může v počátku odrazit negativně).

6.4 Zřizovatelé – od správce k partnerovi: nové pojetí role zřizovatele ve vzdělávání

Tato kapitola analyzuje proměnu postojů a chování zřizovatelů škol na Kutnohorsku. Naším cílem je ukázat, jak se tato cílová skupina během pěti let posunula od role pasivních správců k roli aktivních partnerů ve vzdělávání. Tento posun budeme sledovat v těchto krocích:

- 1. Výchozí situace:** Nejprve popíšeme stav na začátku projektu, kdy zřizovatelé přistupovali ke vzdělávání primárně jako k provozní agendě. Proti tomu stál cíl Eduzměny: vybudovat se zřizovateli strategické partnerství pro udržitelnou podporu kvality škol.
- 2. Důkazy o změně:** Následně předložíme kvalitativní a kvantitativní důkazy o pozorované změně. Ukážeme, že zřizovatelé začali svou roli vykonávat aktivněji, prohloubili své porozumění oblasti vzdělávání a přijali finanční spoluodpovědnost za regionální služby.
- 3. Shrnutí:** V závěru shrneme zjištění a poukážeme na rizika.

Vzhledem k silné decentralizaci systému je role zřizovatelů pro kvalitu vzdělávání v České republice kritická. Data České školní inspekce dokládají systémové výzvy, kterým čelí – například nízký počet uchazečů v konkurzech na ředitele škol (Novosáková et al., 2025), kdy tyto konkurzy jsou jednou z konkrétních odpovědností zřizovatelů. V tomto kontextu se ukazuje, jak zásadní je aktivní a poučený zřizovatel.

Zdrojem dat pro tuto část jsou výpovědi členů pracovní skupiny Zřizovatelé, týmu Priorita Region, koordinátorů cílové skupiny zřizovatelé, ředitele CPV KH a ředitele NFE. Celkem se jednalo o **10 skupinových a individuálních rozhovorů**.

Tato data doplňujeme o **výpovědi zřizovatelů** ve **zpětnovazebních dotaznících** k seminářům pro zřizovatele.

Kvalitativní data doplňujeme kvantitativními daty, která dokumentují vývoj postojů zřizovatelů ke školám. Jedná se o expertní hodnocení provedené v letech 2022, 2025 pracovní skupinou Zřizovatelé a ředitelem CPV KH.

6.4.1 Posun od řešení správních a provozních agend škol

Na začátku projektu vycházeli zřizovatelé na Kutnohorsku ke vzdělávání ze směsi motivací: mít a udržet školu v obci, potřeba vyřešit provozní problémy spojené se školou, což je hlavně otázka finančních nároků, a někdy také potřeba řešit nespokojenost se školou v místní komunitě. Počáteční postoj zřizovatelů charakterizovala skepse vůči obecným vizím, které vnímali jako odtržené od jejich každodenní reality. Jejich pozornost se upínala k řešení urgentních a konkrétních problémů. Situace se postupně začala měnit, když zjistili, že existuje partner, který jim nabízí praktickou a srozumitelnou pomoc právě v těchto oblastech. Možnost získat podporu při organizaci konkurzu na ředitele nebo pomoc s nastavením systému odměn byla něco, co považovali za užitečné.

„Je jen několik situací, kdy koordinátor může být pro zřizovatele užitečný, tedy je třeba o nich vědět. Přijít v pravou chvíli, když potřebují podporu, např. když potřebují udělat konkurz na ředitele. (...) Je dobré mít velkou pozornost k volbám, jestli se neblýská na nějakou změnu. (...) přebírali to s prázdnou kanceláří po předchozí starostce – naskočit brzy po volbách a dát zřizovateli podporu, jak být dobrým zřizovatelem, právě tam potřebovali pomoc.“

(rozhovor s koordinátorem CS zřizovatelé, květen 2024)

„Bolavá místa pro zřizovatele jsou: konkurzy, odměny ředitelů, školské rady.“

(rozhovor s koordinátorem CS zřizovatelé, květen 2024)

Významným katalyzátorem pak bylo řešení problému financování Týmů duševního zdraví (financování z Norských fondů skončilo v roce 2023). Služby TDZ „jejich“ školy využívaly a chtěly je využívat i nadále. Tento posun od vizí ke společnému řešení problémů změnil jejich vnímání.

„Najednou to byla řeč, které ti starostové rozuměli. Nebyly to žádné vize vzdělávání, ale řešení problému. Nastoupili jsme do fáze, kdy společně řešíme problém. To si myslím, že bylo opravdu důležité a byl to velký úspěch.“

(rozhovor s ředitelem CPV, srpen 2025)

6.4.2 Prohloubení porozumění vzdělávání a vlastní roli

S rostoucím množstvím vzájemných vazeb a také s rostoucí důvěrou se zřizovatelé začali častěji dostávat k tématům souvisejícím s obsahem a kvalitou vzdělávání. Proběhla setkání zřizovatelů a ředitelů za účasti členů regionálního týmu EZ. Vznikl tak bezpečný prostor pro dialog a vhled do reality škol. Zřizovatelé začali pronikat do otázky, co v současné realitě znamená kvalitní škola a jaké nároky jsou dnes na školy kladeny. Získali větší jistotu ve své roli:

„Protože mi záleží na dobrém fungování našich škol ve městě... Musím se neustále vzdělávat, zejména jako nováček v oblasti školství.“

(Zpětnovazební dotazník, seminář pro zřizovatele, prosinec 2024)

„...jsem ráda, že dostávám nabídky, které dle svých možností využívám. Posouvají mé pohledy.“

(Zpětnovazební dotazník, seminář pro zřizovatele, prosinec 2024)

Tento proces učení vedl k proměně vnímání jejich role. Zřizovatelé se přestali vnímat pouze jako ti, kdo zodpovídají za „zdi a střechu“, a začali se identifikovat jako aktéři s odpovědností za celkovou kvalitu vzdělávání v obci.

Tato změna vnímání postupně vedla k aktivnějšímu výkonu jejich role. Zřizovatelé se začali aktivně podílet na řešení problémů a jejich prevenci. Důkazem tohoto posunu je jejich zapojení do debat, řešení problémů a ochota vstupovat do mediačních procesů, které přesahují správu majetku. Místo delegování odpovědnosti se někteří z nich stali přímými účastníky řešení.

„Já jsem byl v jednu chvíli jakýmsi neformálním mediátorem, že jsem měl třeba večer hodinový telefonát se starostou XY – a pak hodinový telefonát s ředitelem („jeho“) školy.“

(rozhovor s ředitelem CPV, srpen 2025)

Tato ochota zřizovatele investovat vlastní čas a politický kapitál do řešení vztahových a koncepčních otázek v oblasti vzdělávání, jak dokládá zkušenost ředitele CPV, je projevem aktivnějšího přístupu zřizovatelů, který na začátku projektu nebyl běžný.

6.4.3 Finanční závazek zřizovatelů jako důkaz a katalyzátor spolupráce

Nejvýraznějším projevem změny v myšlení zřizovatelů je jejich ochota investovat do společné regionální infrastruktury. Analýza ukazuje, že katalyzátorem této proměny nebyly debaty o pedagogických tématech, ale pragmatická jednání o společném financování konkrétních služeb, které školy považují za užitečné. Právě diskuse o penězích je přiměla přejít od pasivního přijímání informací k aktivnější roli a přijetí spoluzodpovědnosti. Rozhodnutí společně financovat služby CPV Kutnohorsko je tak hmatatelným důkazem posunu od izolovaného myšlení k vědomí, že kvalita vzdělávání je také sdílený regionální zájem.

„(...) je (zřizovatele) přesvědčil o paušálním placení (na TDZ), protože to je prvek, že ta služba (TDZ) může být takhle vystavěná, že bude možné zasahovat tam, kde to bude potřebné, princip solidarity ... se podařil v tuhle chvíli vysvětlit.“

(rozhovor s ředitelem NFE, leden 2024)

„...je to za mě klíčový pilíř. Bez toho bychom to asi nemohli dát. Byli bychom bez opory. (...) Je také dobré, že to celé jde mnohem snáz, než to bylo loni. Už jsme to prošli, tak už to jde znova lépe. To neznamena, že to jde bez práce.“

(rozhovor s ředitelem CPV, srpen 2025)

Konkrétní finanční závazek zřizovatelů byl v roce 2024 ve výši 700 Kč na žáka ZŠ a v roce 2025 pak 1000 Kč na žáka ZŠ a 300 Kč na žáka MŠ.

„Dohoda byla, že zřizovatelé základních škol budou platit 1 000 Kč na žáka a zřizovatelé mateřských škol 300 Kč na žáka. Mateřinky tam v předchozím roce nebyly, to je nová položka, a u základních škol došlo k navýšení ze 700 na 1 000.“

(rozhovor s ředitelem NFE, únor 2025)

Tento krok představuje systémovou změnu: zřizovatelé se z izolovaných aktérů stali kolektivním investorem a spolutvůrcem regionálního ekosystému podpory.

6.4.4 Kvantitativní analýza postojů zřizovatelů (2022–2025)

Kvalitativní zjištění naznačují, že u zřizovatelů došlo k významnému posunu v postojích i chování. Abychom ověřili rozsah a hloubku této změny napříč celým regionem, obracíme se nyní ke kvantitativní ana-

lýze. Následující data, založená na opakovaném expertním hodnocení, nám umožňují změřit vývoj postojů zřizovatelů v čase a prostřednictvím vážené analýzy ukázat, kolika škol a žáků se to dotýká.

Expertní hodnocení dokumentují vývoj postojů zřizovatelů ke školám na škále. Hodnocení bylo na této škále: 1 = „Nechává plynout“; 3 = „Aktivní zájem“; 5 = „Významný zájem a podpora“.

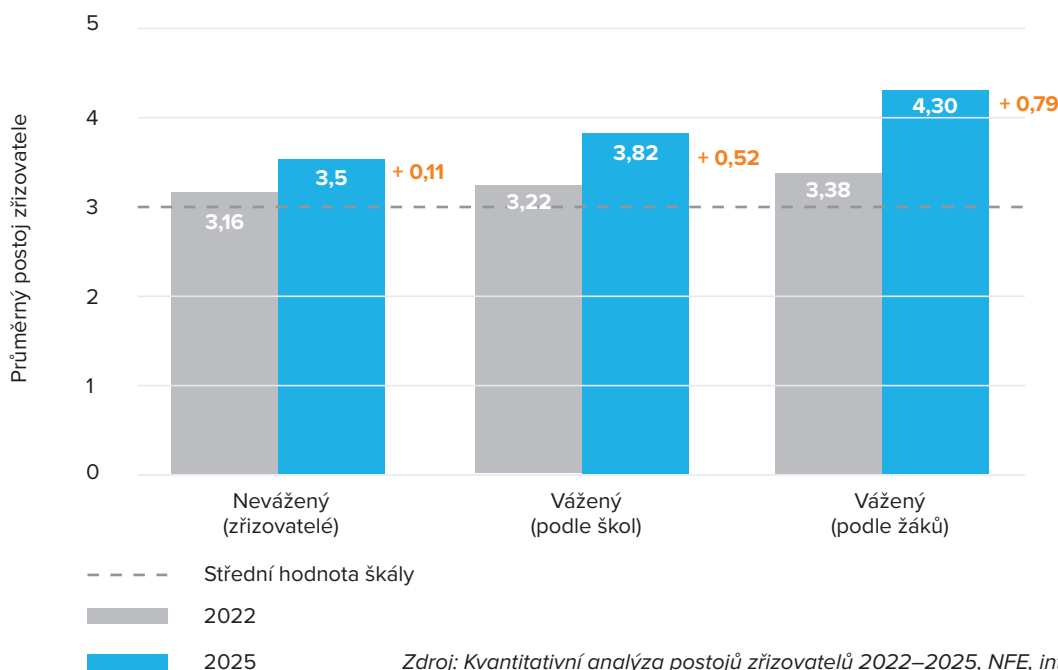
Zatímco pohled na jednotlivé zřizovatele ukazuje jen mírný pozitivní trend (průměrná změna +0,11 bodu), obraz se výrazně mění, když zohledníme jejich reálný dopad. **Vážená analýza odhaluje, že změna v postoji byla z perspektivy počtu škol pětinasobně (+0,52 bodu) výraznější a z perspektivy počtu žáků dokonce sedminásobně (+0,79 bodu).** Tento rozdíl je dán především pozitivním posunem u největšího zřizovatele v regionu – Město Kutná Hora.

Následující graf č. 15 ukazuje srovnání nevážených a vážených průměrů postojů zřizovatelů.

Vážené průměry zohledňují strukturální význam zřizovatelů v regionálním vzdělávacím systému (podle počtu spravovaných škol a jejich žáků). Oranžová čísla ukazují velikost změny mezi roky 2022 a 2025.

Graf č. 15:

Srovnání nevážených a vážených průměrů postojů zřizovatelů (2022 vs. 2025)



Proč je graf č. 15 důležitý:

- Vizuálně ukazuje rozdíl mezi perspektivami – váženými a neváženými daty.
- Hlavní sdělení je zřetelně viditelné (cca 5× a 7× větší změna).

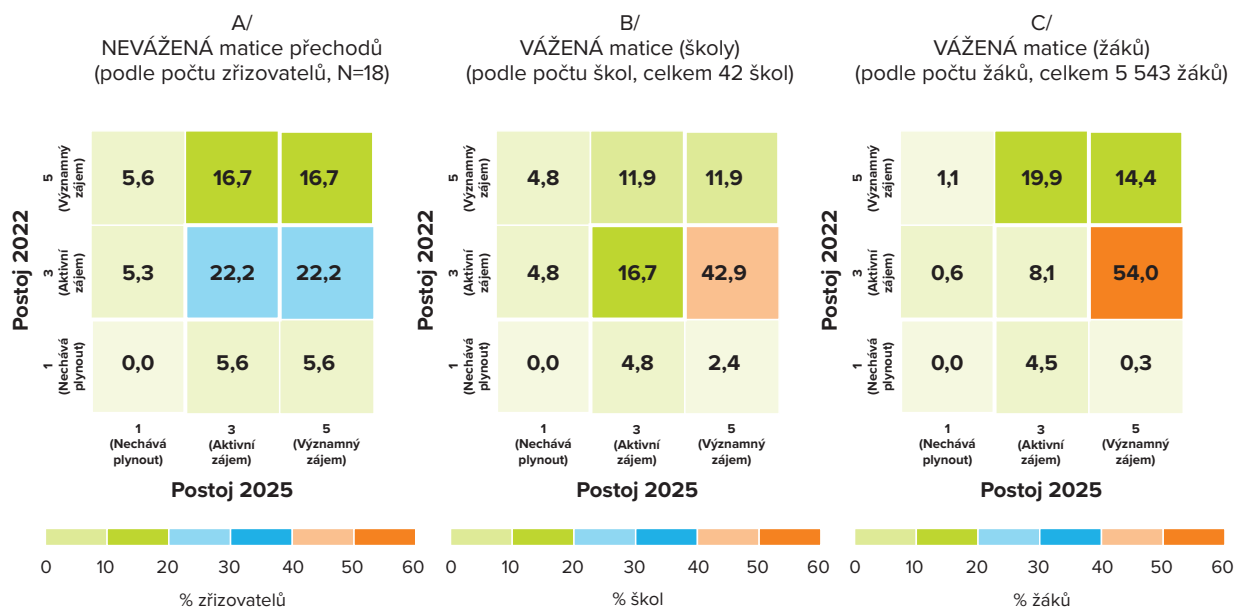
Z perspektivy žáků je transformace zřetelná: podíl škol spadajících pod zřizovatele s nejvyšší úrovní podpory **vzrostl z 22 % na 55 %**. To znamená, že **68 % žáků v regionu má nyní zřizovatele s významným zájmem a podporou** (nárůst z 24 %).

Níže na matici přechodů (graf č. 16) ukazujeme, že za tímto posunem stojí především přechod velkých zřizovatelů (KH) z kategorie 3 do kategorie 5, což se dotklo **54 % všech žáků** v regionu.

Graf č. 16:

Matice přechodů postojů zřizovatelů 2022–2025: Perspektiva žáků³³

Matice přechodů postojů zřizovatelů 2022→2025: Tři perspektivy



Matice přechodů ilustruje rozdíl mezi perspektivami: zatímco přechod z aktivního zájmu na významnou podporu (kategorie 3→5) zasáhl 22 % zřizovatelů, z pohledu škol jde o 43 % a **z pohledu žáků dokonce 54 %** všech žáků v párovém vzorku. Tato asymetrie dokumentuje koncentraci pozitivních změn u velkých zřizovatelů, zejména Z21 (13 škol, 33 % žáků regionu, posun 3→5). Vysoká mobilita mezi kategoriemi (71–83 % aktérů se posunulo) svědčí o dynamice intervence, přičemž pozitivní přechody výrazně převažují nad negativními.

Proč je graf zajímavý:

- Ukazuje dynamiku změn, ne jen statické stavy.
- Odhaluje, že postoje zřizovatelů se proměňují v čase.
- 54 % žáků s přechodem 3→5

6.4.5 Shrnutí



U cílové skupiny zřizovatelů došlo během projektu k proměně v chápání jejich role. Z pasivních správců se stali aktivní partneři, kteří vyhledávají expertízu, investují do kvality a spolupracují na regionální úrovni.



Kvalitativní analýza dokumentuje proměnu jejich postojů a jednání, kvantitativní data tuto transformaci potvrzují.

³³ Procenta v grafu č. 16 byla vypočítána takto: Panel A (nevážená) – Počet zřizovatelů v dané buňce / celkový počet zřizovatelů v párovém vzorku (n=18); Panel B (vážená – školy) – Počet škol v dané buňce / celkový počet škol v párovém vzorku (n=42); Panel C (vážená – žáci) – Počet žáků v dané buňce / celkový počet žáků v párovém vzorku (n=5 543).

Jako potenciální rizika do budoucnosti je třeba zvážit ztrátu kontaktu s některými zřizovateli a s tím spojené riziko „dvourychlostního“ systému, tedy prohlubujících se nerovností mezi aktivními a neaktivními.



Ochota zřizovatelů společně financovat a budovat CPV je důkazem překonání izolovaného myšlení a přijetí principu sdílené odpovědnosti většiny aktérů, což je základ pro dlouhodobou udržitelnost systémové změny.

6.5 Spolupráce napříč systémem – – budování regionálních sítí a propojení aktérů jako motor změny

Kvalita vzdělávání představuje složitý a mnohvrstevnatý koncept, který je ovlivňován faktory na různých úrovních – od jednotlivce, přes třídu a školu, až po celý vzdělávací systém. Je ovlivňována řadou vnějších faktorů, které přesahují rámec samotné výuky a přímé odpovědnosti škol. Vzdělávání není izolovaným procesem, ale výsledkem komplexní spolupráce mezi školami, jejich zřizovateli, rodiči, poradenskými zařízeními a dalšími aktéry v lokálním prostředí. (Novosáková et al., 2025).

Eduzměna během své pětileté pilotáže cíleně posiluje spolupráci na všech úrovních vzdělávacího systému, vytváří potřebnou strukturu a kulturu spolupracujícího regionálního ekosystému a sítí na úrovni **jedinec – skupina – organizace – region**, specificky pak:

- a. uvnitř i napříč relevantními cílovými skupinami:** vedení škol – pedagogové – nepedagogové – děti – rodiče – zřizovatelé – podpůrné služby;
- b. napříč stupni škol:** tvoření komunity propojující ředitele a učitele od MŠ po SŠ, jejich autentický vzájemný respekt a pochopení návaznosti jednotlivých stupňů vzdělávání, přičemž a. a b. se vzájemně prolínají.

Cílem Eduzměny je vybudovat a doplnit individuální podporu propojenou sítí škol, která:

- sdílí zkušenosti a zdroje, dobrou i špatnou praxi, vytváří učící se ekosystém a společně zvyšuje kvalitu vzdělávání v regionu; aktivně šíří inovace a dobrou praxi vznikající díky aktivaci pedagogického leadershipu uvnitř škol; podporuje motivaci ke změně;
- posiluje kontinuitu změny a efektivitu vynaložených zdrojů (př. budování dlouhodobých vztahů se starosty);
- podporuje společný postup napříč regionem a efektivní scénáře spolupráce namísto izolovaných řešení (organizace a moderace diskusí);
- pomáhá řešit sociální nerovnosti a podporuje rovné příležitosti pro každé dítě;
- poskytuje robustní podporu v případě externích šoků a změn.

6.5.1 Spolupráce jako motor změny: Budování regionálních sítí

Řada zjištění zazněla již v předchozích kapitolách u jednotlivých skupin aktérů. Zde doplňujeme další příklady vznikající praxe, které ilustrují, že spolupráce představuje základní mechanismus, díky němuž se izolované snahy proměňují v udržitelnou regionální změnu.

- **Spolupráce uvnitř školy:** Využití **TDZ** i mimo jejich přímou práci se žáky, učiteli a rodinami. Nově **pracují i s nepedagogy** (koučování), facilitace společných procesů pedagogické a nepedagogické části školního týmu.

„Mně se hrozně líbilo, že mi Tým duševního zdraví úplně v klidu nabídl **koučování nepedagogů**, vedoucí jídelny, která má problém s novými lidma, neví, jak je motivovat, protože jsou málo zaplacený a tam ten tým perfektně zafungoval a já už jsem tyhle věci nemusela řešit. Zároveň zafungovaly v tom, že nám **pomáhají tu spolupráci nastavovat. Jako jak mi může kuchařka pomoci s tím, že vzdělávám dítě ve zdravý výživě. Pokud se ta jídelna s námi spojí a bude s námi chtít dělat projekt, tak je to něco jedinečného a já jako můžu s těma dětma vyrábět dýňovou pomazánku a ne o ní jenom mluvit a napsat si na tabuli recept. A to je strašný bohatství.**“

(FG ředitelé, červen 2025)

- **Spolupráce v širší komunitě školy:** realizace **společných vzdělávacích seminářů a workshopů pro ředitele a zřizovatele** vytváří prostor pro lepší porozumění rozdílným perspektivám a odpovědnostem zřizovatelů vůči ředitelům a naopak.

„Líbila se mi ta aktivita, kdy jsme si vyměnili role. Díval jsem se očima toho druhého...a uvědomil si věci, které mě předtím nenapadly.“

(pozorování interní evaluátor, workshop pro ředitele a zřizovatele, červen 2025)

„Přijde mi hodně důležitý, že v EZ to není zaměřený jenom na ředitele, jenom na učitele, na děti, na zřizovatele, na rodiče. Ale že se Eduzměna snažila oslovovat všechny. ... Kdyby se mě někdo ptal, jaký to bylo, na co si dát pozor, tak bych řekla, že pokud se nepodaří oslovit zřizovatele a pracovat se zřizovatelem, tak je to takové osamělé. Hodně se snižuje ten dopad.“

(FG ředitelé, červen 2025)

- **Spolupráce na úrovni regionu:** probíhající programy vytvářejí prostor pro výměnu zkušeností a praxe a také podporují návaznou spolupráce aktérů a **vznik podpůrných vazeb**, které přetrvávají mimo samotná řízená setkání a posilují jejich dovednost opřít se během vlastní nejistoty o zkušeného kolegu.

„Od té doby máme vždycky přitele na telefonu. Já nejsem z těch, co se začne hnedka s někým bavit. Ale jak se člověk setkává pravidelně, tak v tu chvíli ty vazby opravdu vznikají a už to člověku není hloupé si říct o radu někomu. Jak se člověk setkává častěji a pobaví se s někým i lidsky, ale i profesně.“

(ředitelka MŠ, duben 2025)

- **Spolupráce za hranice regionu KH**

Šíření spolupráce mimo region Kutnohorska probíhalo jak řízeně a plánovaně (nové regiony pilotu EZ 2.0), tak organicky zdola – o možnost zapojení požádali aktéři ze sou-

sedního Kolínska a Čáslavska. Data ilustrují, že proměna normy na území jednoho regionu se díky přirozeným osobním sítím samovolně šířila i do regionů sousedních, aniž by toto šíření bylo aktivně podporováno realizátorem. Vyvozujeme z toho, že schopnost přilákat skupiny inovátorů a časných osvojitelů funguje širěji než jen v projektu geograficky vymezeném prostoru. Účel propojuje aktéry napříč regiony pevněji, než je odděluje geografická hranice.

Síť současně přinesla příležitost, aby ředitelky a ředitelé, pedagožky a pedagogové v roli lídrů převzali odpovědnost nejen ve vlastní škole, ale i v regionálních iniciativách.

Podpůrné programy tak začínají vznikat organicky zdola. Konkrétním příkladem je role ředitelky jako iniciátorky a realizátorky on-line sdílení škol a role pedagogů jako iniciátorů a realizátorů vlastního metodického centra otevřeného dalším školám.

NOVÉ ORGANICKY VZNIKLÉ METODICKÉ CENTRUM



Zdola přímo z potřeb terénu, díky aktivitě konkrétních učitelů a podpoře ředitele školy, ve spolupráci s odborným partnerem a za finanční podpory Eduzměny vzniklo nové metodické centrum věnující se digitální gramotnosti pedagogů MŠ a 1. stupně ZŠ. Setkání probíhají osobně v základní škole mimo Kutnou Horu, jsou **otevřená všem školám** a je možné se připojit online v režimu hybridního setkání. Škola tak zúročila předchozí podporu EZ (projekt na téma *hybridní výuka*). Setkání se konají každý týden, účast se pohybuje od 13 do 24 účastníků (průměrně 18 osob).

- **Spolupráce přesahující region:** Kromě 60 kutnohorských škol (59 MŠ, ZŠ, SŠ + 1 ZUŠ) se do spolupráce s Eduzměnou zapojilo celkem **166 dalších organizací** z Kutnohorska i mimo něj. Jednalo se o různé typy organizací, které shrnuje tabulka č. 11.

Tabulka č. 11:

Typy organizací zapojených do spolupráce s Eduzměnou

Typ organizace	Počet
NGO, spolky, sdružení, příspěvkové organizace, církve, ad.	39
vzdělávací NGO	2
firmy	5
veřejná správa – vzdělávání	3
EZ, CPV, MAP KH, MAS, OP, TDZ KH, SE	13
škola, dětská skupina, dětský klub. ad.	82
MAPy, MAS mimo KH	2
města, obce, městské úřady a policie	18
kraj a krajské odbory	2
Celkem	166

6.5.2 Role týmu regionálních průvodců jako katalyzátoru a propojovacího článku

Silné participace v síti lze dosáhnout ve chvíli, kdy více škol nebo aktérů v ní sdílí společné, konkrétně specifikované **cíle**. Regionální průvodce provází vždy více škol v regionu, zná jejich kontext a potřeby, současně spolupracuje s dalšími regionálními průvodci v týmu. V roli **propojovacího článku** tak může urychlit a lépe zacílit šíření vznikající a dobré praxe, stejně tak podpořit navázání individuálních kontaktů, vazeb a bilaterální spolupráce. Z regionálního průvodce se tak stává iniciátor nebo katalyzátor individuálního síťování na míru mezi školami i mezi stupni škol. Přenos know-how může být úzce spjat také s optimalizací zdrojů – program na míru, na který by samotná škola nedosáhla, je realizovatelný při sdílení nákladů mezi více subjekty.

„Paní ředitelka ocenila setkání mateřských škol se ZŠ X., které splnilo její očekávání, probrala vše, co potřebovala, včetně předání informací o potřebách předškoláků. Přímo hodnotila: 'nepodařilo se to léta.'“

(deník reg. průvodce, červen 2023)

Druhou možnou příčinou silného zaměření na síť je vysoká míra **profesní odpovědnosti**. Zde vliv regionálního průvodce na ředitele podpořil ambasadorskou roli ředitelů ve vztahu k síti. U ředitelů aktivně podporujících zapojení dalších kolegů do nabízených aktivit dochází k přerodu od příjemců podpory k aktivním podporovatelům změny na úrovni regionu. Jde o důležitý krok a **posun z role lídra školy do role regionálního lídra**.

„Poprosil jsem paní ředitelku o pomoc v nalákání další kolegyně k účasti v programu. Mluvili jsme o tom, jaký přínos by její zapojení mohlo mít.“

(reg. průvodce, červen 2023)

6.6 Neplánované efekty – posílení resilience systému

6.6.1 Posílení resilience vzdělávacího systému na Kutnohorsku

Výše uvedené výsledky směřují do oblastí, kterým se Eduzměna chtěla od počátku cíleně věnovat. Způsob práce EZ však vyvolal i jevy, o kterých se předem neuvažovalo.

Jedním z neplánovaných, avšak **zásadních výsledků** projektu Eduzměna bylo výrazné **posílení resilience vzdělávacího systému na Kutnohorsku**. Školy v ČR jsou na sobě závislé tím, jak je systém nastaven, ale reálně spolu skoro vůbec nespupracují. Regionální ekosystém, který na počátku fungoval jako volná mozaika izolovaných škol a institucí, se během pěti let proměnil v **provázanou a učící se síť schopnou reagovat na vnější i vnitřní změny**. Takto pojatá „resilience systému“ znamená schopnost jednotlivých aktérů i celého území adaptovat se na neočekávané výzvy, učit se z nich a současně si

uchovávat či obnovovat kapacitu pro další rozvoj. Podle rámce Stockholm Resilience Centre (Simonsen, 2014) je resilientní systém takový, který dokáže „zvládat změnu a pokračovat v rozvoji“ – tedy nejen odolávat otřesům, ale využívat je jako příležitosti k inovaci a učení. Resilientní systémy jsou typicky komplexní a adaptivní: opírají se o diverzitu aktérů, silnou propojenost, schopnost učení, širokou participaci a polycentrické formy řízení (Simonsen, 2014).

Posílení těchto principů se v regionálním vzdělávacím ekosystému projevilo nejen v běžném fungování, ale zejména ve způsobu, jakým region zvládl dva výrazné externí šoky – pandemii covidu-19 a příliv ukrajinských uprchlíků v roce 2022. Eduzměna vstoupila na Kutnohorsko dva měsíce před vypuknutím pandemie. Bez doposud navázaných vztahů, s konkrétními plány pro svůj živý vstup do škol, které se kvůli pandemii uzavřely. Vytvořením Fondu pro Kutnohorsko Eduzměna nabídla školám okamžitou finanční, materiální, koordinační a metodickou pomoc, kterou školy plošně využily. Vybudovala možnost kontaktu skrze facilitovaná on-line setkávání s metodickou podporou a nabídla vedení škol to, co v tu dobu nejkritičtěji potřebovalo: kontakty a podporu. Díky tomu se podařilo nastavit a napříč regionem sdílet funkční postupy pro distanční výuku, podpořit znevýhodněné žáky a zachovat kontinuitu vzdělávání i v obtížných podmínkách. Covid-19 postavil všechny na stejnou startovní čáru, což podpořilo otevřenost a ochotu sdílet těžkosti i rady a spolupracovat. Eduzměně její adaptabilita leckde otevřela dveře. Na krizové situace reagovaly školy kolektivně a koordinovaně, což svědčí o tom, že systém dokázal během krátké doby vybudovat svoji schopnost tlumit otřesy bez zásadní ztráty funkčnosti. Následně v roce 2022, kdy do regionu přišly stovky ukrajinských dětí, sehrály klíčovou roli dříve vytvořené komunikační sítě a mezioborová spolupráce s řízeným propojením a koordinací. Díky nim mohly školy pružně sdílet kapacity, psychologickou a metodickou podporu i výukové materiály, což umožnilo rychlé a inkluzivní zapojení nově příchozích žáků.

PŘÍPAD UKRAJINA

Zkouška sítě: Odolnost regionálního školství v krizové situaci



Následující text popisuje zkušenosti s podporou ukrajinských dětí a jejich rodin v regionu. Ukazuje, jak spolupráce podpořená v rámci pilotování modelu EZ aktivovala regionální zdroje tak, aby z nich školy mohly pro řešení nové situace vytěžit maximum. Z důvodu zachování průhlednosti hlavní zprávy je tato kapitola koncipována jako kondenzované shrnutí. Plný rozsah zjištění a procesních analýz je detailně rozpracován v samostatném dokumentu *Dílčí zpráva o roli Eduzměny v podpoře integrace*.

Kontext

Příchod rodin z Ukrajiny po únoru 2022 postavilo školy na Kutnohorsku před bezprecedentní zátěžový test. Středočeský kraj se stal jedním z hlavních hostitelských regionů, přičemž k říjnu 2025 hostil přes 56 tisíc osob s dočasnou ochranou, což tvoří 4 % celkové populace kraje. Na samotném Kutnohorsku dosáhla koncentrace ukrajinských azylantů hodnoty 3,92 na 100 obyvatel, což mírně převyšuje celostátní průměr. Školy přitom vstupovaly do situace po náročném období pandemie a s rozdílnou mírou připravenosti na práci s vícejazyčnými třídami.

Tato situace ukázala, jak úspěšně se region proměnil ze souostroví škol v pevninu propojenou mosty. Pilotní projekt EZ zde už roky před krizí kultivoval společné podhoubí. Skrze regionální průvodce a zavedené platformy pro propojování aktérů učil školy čerpat sílu z celku. Tyto vazby sice ještě neprostupovaly každou třídou, ale vytvořily vitální základnu, která dokázala region podržet a vyživit i v náročném období.

Fáze vývoje podpory

Vývoj podpory v regionu probíhal ve třech logicky navazujících fázích, které odrážely postupnou proměnu od akutní pomoci k systémové integraci:

- **Krizová mobilizace (březen – srpen 2022)**

V této fázi EZ fungovala jako informační rozcestník a mediátor. Byla aktivována pracovní skupina propojující 25 organizací v regionu, proběhla mimořádná setkání pro vedení škol a byly zajištěny finance pro integraci ukrajinských psychologek do TDZ ještě před náběhem státních řešení.

- **Systematizace (září 2022 – 2024)**

Došlo k ukotvení procesů a navigaci v administrativním labyrintu. EZ se stala partnerem města při implementaci legislativních změn a inicioval zapojení do projektů typu Darujeme kroužky dětem, které snižovaly bariéry pro volnočasové aktivity.

- **Rutinizace a udržitelnost (2024 – 2025)**

Integrace se stala běžnou součástí práce škol. Došlo k internalizaci know-how skrze odborné vzdělávání místních specialistů (např. v metodice STRONG) a k posílení komunitní autonomie ukrajinských rodin skrze svépomocné skupiny a terénní sociální pedagogiku.

Mechanismy

Analýza identifikovala čtyři hlavní mechanismy, které v krizovém kontextu aktivovaly zdroje stability a rozvoje:

1.

Leadership v podmínkách nejistoty

Společný tlak na zvládnutí nové situace aktivoval jak formální, tak neformální lídry. Dříve budované vztahy mezi školami a městem umožnily rychlé svolávání pracovních skupin a sdílení rozhodování; rozhodnutí se neopírala jen o jednotlivce, ale o síť lidí, kteří si důvěřovali.

2.

Síťová mobilizace zdrojů

Rozdrobenost služeb v regionu mohla vést k roztržité pomoci. Eduzměna fungovala jako rychle dostupný koordinační uzel, který propojoval školy, město, neziskové organizace i dárcovské programy a pomáhal třídit množství informací z centrální úrovně. To umožnilo efektivní distribuci materiální i metodické pomoci a rychlou reakci na potřeby rodin.

3. Reflexivní učení v akci

Dynamické změny vyžadovaly neustálé ladění postupů. V neformálních i formálních setkáních se průběžně sbíraly zkušenosti z jednotlivých škol. Co funguje při přijímání žáků, jak nastavit komunikaci s rodinami, jaké služby v regionu už existují. Postupy se nepsaly „od stolu“, ale vznikaly z konkrétních situací a byly sdíleny mezi školami (např. jednotný postup zápisů, formuláře pro přijetí žáků, organizace výuky češtiny).

4. Kapacita pro péči a prevence přehlížení

Integrační podpora nebyla zaměřená jen na nově příchozí děti, ale i na zbytek třídních kolektivů a na učitele, kteří po náročném období potřebovali oporu, aby situaci zvládali bez pocitu přehlcení. TDZ, ukrajinské odbornice a regionální průvodci pomáhali školám číst projevy dětí citlivěji – nejen podle „slušností“ či „nenápadnosti“, ale také s ohledem na jazykovou bariéru, nejistotu a zátěž, kterou rodiny nesly. Výsledkem bylo posílení vnitřní stability dětí i rodin.

Dopady

Podklady ukazují především procesní a „proximální“ výsledky, tedy změny v organizaci podpory, spolupráci aktérů a v prožívání dětí, nikoli tvrdé ukazatele učení. U dětí se objevují posuny v oblasti vztahů, pocitu bezpečí a orientace ve školním prostředí; rodiče zmiňují, že mají ve školách konkrétní osoby, na které se mohou obracet. Ve školách se stabilizují základní postupy pro práci s nově příchozími žáky a posiluje se vnímání, že podporu není nutné zajišťovat „na vlastní pěst“. Na úrovni regionu se integrace stává jedním z témat, která jsou systematicky probírána v existujících sítích a strukturách.

Síťování aktérů se prohloubilo a stalo se trvalou součástí regionální infrastruktury. Region prokázal schopnost emergentní resilience, tedy schopnost efektivně absorbovat externí šoky a adaptovat se na ně, což je vedlejší produkt dlouhodobého budování důvěry v území.

Lekce pro model EZ

1. Dlouhodobé investice do spolupráce a vztahů mezi školami, obcí a službami zvyšují schopnost systému reagovat na neočekávané výzvy;
2. Role průvodců, koordinátorů a dalších „navigátorů“ je zásadní pro to, aby se podpora skutečně dostala k dětem a rodinám, a nezůstala jen v rovině metodik či dotačních titulů;
3. Práce s wellbeingem dětí i dospělých ve školách není okrajovou agendou, ale důležitou podmínkou udržitelného fungování škol v období zvýšené zátěže.

Eduzmena systematicky posílila všechny hlavní principy resilience. Zásadně se zlepšila **konektivita** – mezi školami, mezi školami a zřizovateli i mezi vzdělávacím a sociálním sektorem. Regionální průvodci, dlouhodobý vzdělávací program Pedagog lídr, Ředitelské klubovny či inspirativní návštěvy vytvořily hustou síť vztahů a toků informací, která umožňuje rychlou reakci na problémy i šíření inovací. Současně projekt posiloval **myšlení v kategoriích komplexních adaptivních systémů**, zejména prostřednictvím dlouhodobé práce průvodců s vedením škol, podpory reflexe a učení „v kontextu“. Tím pomáhal aktérům chápat školu i region jako živý systém, v němž se změna děje prostřednictvím vztahů a vzájemného

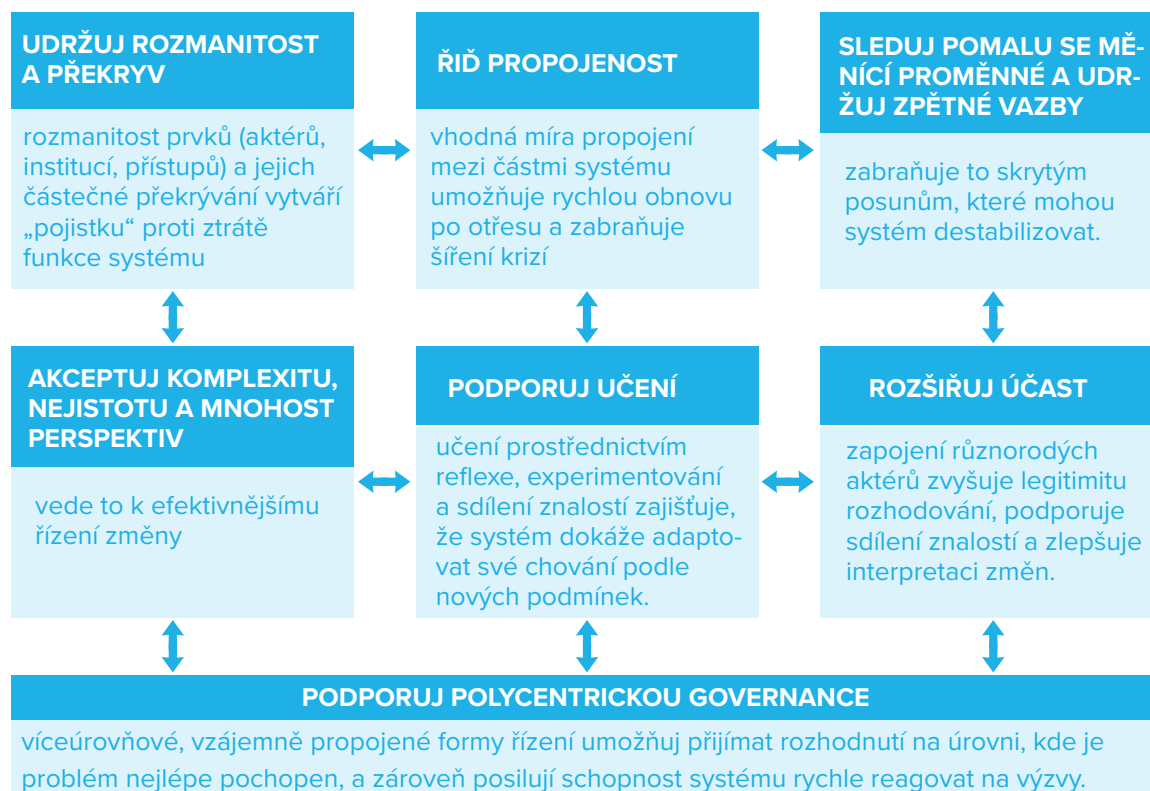
učení, nikoli direktivními zásahy shora. Princip „**Encourage learning**“ se stal ústředním motorem změny: systém vzájemně propojených intervencí vytvořil prostor pro soustavné experimentování a sdílení znalostí napříč institucemi, zatímco reflexivní kultura umožnila, aby se učení stalo přirozenou součástí každodenní praxe. Rozšířila se i **participace** – hlas dostali učitelé, žáci, rodiče i zřizovatelé, kteří se podíleli na tvorbě rozvojových plánů škol i zárodků společného plánu rozvoje regionu, čímž se posílila důvěra a společná odpovědnost. Nakonec projekt podpořil i **polycentrické řízení**: vznikl střední článek a síť samostatných, ale spolupracujících institucí, které sdílejí odpovědnost za kvalitu vzdělávání.

V souhrnu lze říci, že Eduzměna naplnila většinu klíčových principů resilience formulovaných Stockholm Resilience Centre – zejména konektivitu, komplexní adaptivní myšlení, učení, participaci a polycentrické řízení – a jejich synergický účinek se naplno projevil právě v krizových obdobích. V důsledku těchto procesů vznikl odolnější a pružnější vzdělávací systém, který dokáže změny nejen ustát, ale využívat je jako příležitosti k dalšímu rozvoji regionu.

V šesté kapitole jsme shrnuli hlavní výsledky evaluace Eduzměny prizmatem jednotlivých cílových skupin – dětí a žáků, učitelů, vedení škol, rodičů i dalších aktérů regionálního vzdělávacího systému. Tato kapitola nabídla empirický popis toho, **jaké změny bylo možné v průběhu pilotní fáze pozorovat** a v jakých oblastech se působení Eduzměny projevilo nejsilněji.

V následující, sedmé kapitole, se od popisu výsledků posouváme k jejich hlubší interpretaci. Na základě evaluačních zjištění zde vyvozujeme klíčová poučení z pilotáže, diskutujeme limity i silné stránky zvoleného přístupu a formulujeme závěry relevantní pro další směřování a rozvoj práce EZ.

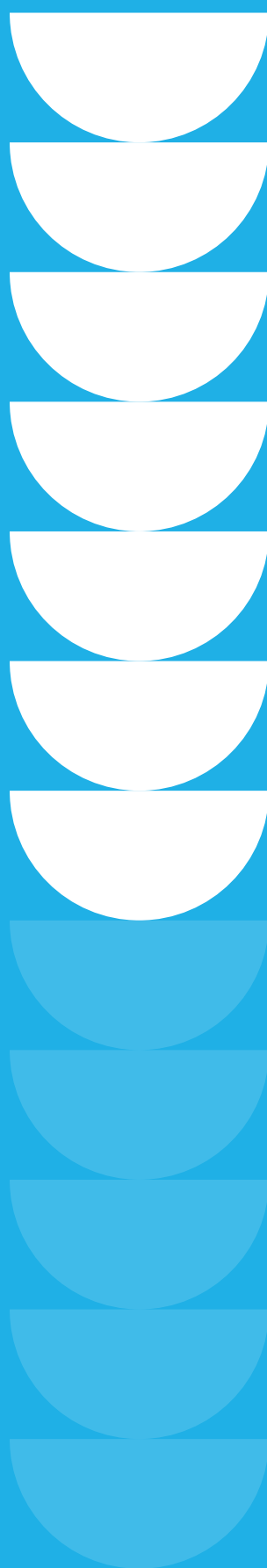
Sedm principů budování resilience, které posilují schopnost systémů zvládat změny a zůstat funkční:



SIMONSEN, Sturle Hauge, 2014. *Applying resilience thinking: Seven principles for building resilience in social-ecological systems*. Online. 2014. No publisher: Stockholm Resilience Centre.

7.

Diskuse nad zjištěním: Revize teorie změny



7.1 Úvod: Od zjištění k učení

Cílem diskuse není pouhé shrnutí výsledků prezentovaných v kapitole 6, ale jejich systematická interpretace a syntéza, umožňující hlubší proces učení. Vracíme se v ní k původní teorii změny, která byla popsána prostřednictvím dvou vzájemně provázaných modelů – **Action Modelu** (co a jak Eduzměna dělala) a **Change Modelu** (proč a jak měly tyto aktivity vést ke změně) – a kriticky je konfrontujeme s nasbíranými daty.

Odpovídáme zde na otázku: „Co jsme se díky pětileté pilotáži naučili o tom, jak a proč EZ (ne)funguje?“ Tímto krokem se evaluace posouvá od své funkce prokázat odpovědnost (*accountability*) k naplnění svého druhého, neméně podstatného účelu: generovat poučení (*learning*). Poznatky z této kapitoly slouží nejen ke zpětnému zhodnocení pilotního projektu, ale především ke zpřesnění a aktualizaci teoreticky i empiricky ukotvené teorie změny, o kterou se může Eduzměna opřít při šíření do dalších regionů.

7.2 Revize modelu změny: Co jsme se naučili o mechanismech změny?

Evaluační model změny vysvětluje, proč a jak mohou intervence Eduzměny vést k zamýšleným výsledkům a popisuje předpokládané mechanismy na úrovni jednotlivce, skupiny, organizace a regionu. Data z evaluace nám nyní umožňují tento model zpřesnit, doplnit o nečekané jevy a lépe porozumět podmínkám, za kterých tyto mechanismy fungují.

7.2.1 Úroveň jednotlivce (RAA): Jak se mění aktéři – – potvrzení a prohloubení modelu

Původní model změny se na úrovni jednotlivce opíral o přístup založený na odůvodněném jednání (Reasoned Action Approach – RAA). Tento rámec se ukázal jako platný, avšak jeho skutečná síla vynikne až při oddělené analýze pro jednotlivé skupiny aktérů. Mechanismy změny se u nich totiž liší v obsahu, dynamice i spouštěcích.

U **ředitelů** byl ústředním mechanismem změny proces, který lze v souladu s RAA modelem popsat ve dvou krocích. Nejprve došlo ke změně jejich **představy o roli ředitele** (z „provozního manažera“ na „pedagogického lídra“), kterou iniciovalo intenzivní vzdělávání (viz 6.1.1.1). Následně si k této nové, náročnější představě ředitelé utvářeli pozitivní **postoj** – tedy vnitřní přesvědčení, že tato role je žádoucí a chtějí ji naplňovat. To se projevilo ve výrocích typu: „*Chci víc ovlivňovat právě v tom pedagogickém procesu.*“

Tato změna by však zůstala křehká bez současného posílení dalších dvou pilířů RAA. Klíčovou se ukázala **vnímaná norma**, formovaná především komunitou ostatních ředitelů (např. v rámci Ředitelské klubovny, 6.1.1.2). Když ředitel viděl, že sdílení problémů a pedagogické vedení je u kolegů v regionu očekávaným a ceněným chováním, normalizovalo to jeho vlastní snahu. Zároveň se posilovala i **vnímaná kontrola** – skrze individuální podporu regionálních průvodců (6.1.1.3), kteří jim pomáhali delegovat práci, pracovat se sborem a získávat jistotu v nové roli.

U **učitelů** se dynamika změny odvíjela od jiných spouštěčů. Jejich **postoje** se formovaly v reakci na nové představy o efektivní výuce a o vztahu k žákům. Intenzivní vzdělávání a podpora v praxi jim nejprve nabídly nové metody a přístupy (např. reflexe, práce s cíli, viz 6.1.2.1). Následně si k nim učitelé vytvořili pozitivní postoj, protože viděli jejich smysl a přínos pro děti. Důležitým faktorem pro jejich ochotu zkoušet nové věci se však ukázala být **vnímaná kontrola**. Jak popisuje podkapitola 6.1.2, pocit bezpečí, důvěra ve vlastní schopnosti a podpora vedení byly podmínkou pro to, aby se odvážili experimentovat. Bezpečné a odvážné prostředí (např. Metodická centra) jim umožnilo pracovat s chybou a posilovalo jejich profesní sebedůvěru.

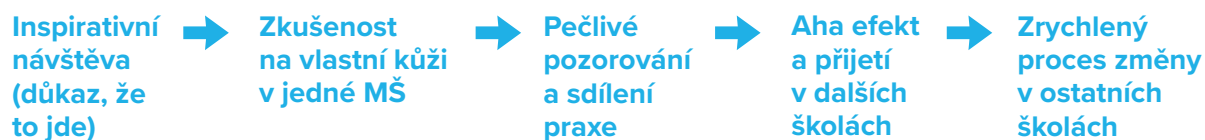
„ZKUŠENOST PŘED POSTOJEM“ – Podnětné prostředí v MŠ jako katalyzátor změny v RAA modelu



Analýza úspěšné proměny v mateřských školách (detailně popsané v podkapitole 6.1.3.1) odhalila specifickou a účinnou implementační strategii, která **obchází počáteční odpor ke změně myšlení**. Místo snahy nejprve změnit postoje učitelů, tato trajektorie začíná **rychlou a viditelnou změnou fyzického prostředí**, např. přestavba třídy na centrum aktivit v MŠ, typicky inspirovaná návštěvou jiné MŠ, kde tato změna prostředí již proběhla. Přestavba třídy na „centra aktivit“ je pro aktéry uchopitelná a nevyžaduje proměnu mindsetu (nastavení mysli).

Klíčový mechanismus nastává až poté: když učitelé začnou v novém prostředí pracovat, naráží na jeho potenciál i limity a uvědomí si, že **bez změny vlastního přístupu a postojů nelze nové prostředí plně využít**. To vytváří **přirozenou a vnitřní motivaci** pro další profesní rozvoj. Zkušenost z MŠ je následně sdílena do regionální sítě MŠ a jedna inspirativní návštěva na počátku se stává akcelerátorem učení v regionální síti MŠ.

Tento proces lze zobecnit do následujícího vzorce:



Na první pohled se zdá být v rozporu s modelem RAA, ve skutečnosti jej však cíleně aktivuje. Trajektorie nezačíná snahou změnit abstraktní postoje, ale **iniciací konkrétního, nízkorizikového chování** – např. souhlasu s (dočasnou) přestavbou třídy. Toto chování je umožněno pozitivním postojem k experimentu a vysokou vnímanou kontrolou („*když to nepůjde, vrátíme to*“).

Klíčový mechanismus nastává poté: práce v novém prostředí poskytne aktérům **přímou zkušenost**, která se stane zdrojem nových, silných **představ** o výuce. Tyto představy následně formují **nový postoj** k danému pedagogickému přístupu.

Tento proces lze zobecnit do vzorce:



Závěr

V některých kontextech je efektivnější začít hmatatelnou a nízkorizikovou změnou, která následně katalyzuje obtížnější a hlubší změnu vnitřních postojů a přesvědčení.

Vnímané normy jsou u učitelů utvářeny primárně nejbližšími kolegy ve sborovně. Zde se však projevil nezamýšlený důsledek, který původní teorii zpřesňuje: **syndrom „rozevírajících se nůžek“**. Inovativní učitel, který se profesně rozvíjí, se někdy začne vzdalovat normám své sborovny, což vede k jeho sociální izolaci. Paradoxně tak jeho rostoucí kompetence a pozitivní postoj mohou vést ke snížení vnímané podpory od kolegů, což negativně ovlivňuje jeho pocit sounáležitosti. Model změny pro učitele tak musí počítat s tím, že individuální rozvoj je třeba vždy **provázet s prací na kultuře celého sboru**, aby se předešlo sociálnímu štěpení. **Psychologická cena inovátorství** u těchto ředitelů a učitelů může být obzvláště vysoká, protože čelí tlaku z různých stran – od zřizovatele, rodičů, ale i zevnitř vlastního sboru či pasivní agresi kolegů. Dále čelí vnitřním pocitům osamocení, vyčerpání a frustraci z nepochopení. I když jsou jejich postoje a normy proinovační, tato zátěž může snížit jejich vnímanou kontrolu a vést k vyhoření. Tento misalignment (silná osobní intence, ale slabá normativní podpora) vede k psychické zátěži, frustraci a někdy i k rezignaci. Původní model změny je proto nutné doplnit o poznatek, že udržitelný leadership vyžaduje nejen rozvoj kompetencí, ale i **systematickou psychologickou a kolegiální podporu**.

Tento jev odpovídá i logice **Teorie šíření inovací** (Rogers, 2003b). Inovátor nebo raný osvojitel představuje v rezistentním prostředí výjimku, která nenachází oporu v kolektivu. Empirické studie (Fullan, 2007b; Bryk et al., 2015; Coburn, 2003; Gore a Ladwig, c2004.) ukazují, že dokud se uvnitř jedné školy nevytvoří **kritická masa** alespoň několika nositelů změny, inovace nepronikne do organizačních rutin. Izolovaný inovátor bývá spíše marginalizován, zatímco **malý tým 4–7 lidí** dokáže postupně proměnit sdílené normy a stát se viditelnou alternativou k zavedené praxi.

Z hlediska Eduzměny tato zjištění zdůrazňují, že **podpora lídrů nemůže spočívat pouze v rozvoji individuálních kompetencí**, ale musí vytvářet také podmínky pro vznik **kolektivního jádra inovátorů** uvnitř školy. Teprve tehdy je možné, aby profesní učení jednotlivce našlo odezvu ve sdílených normách sboru a aby psychologická zátěž spojená s inovátorstvím byla rozprostřena do komunity. K nástrojům, které mohou tuto funkci plnit, patří supervize, mentoring, kolegiální podpůrné skupiny a strukturované profesní komunity – tedy intervence, které posilují nejen dovednosti, ale i sociální ukotvení nositelů změny.

Také u **zřizovatelů** lze pozorovat změnu v souladu s modelem RAA. Praktické a relevantní nabídky (např. pomoc s konkurzy na ředitele) a semináře jim nejprve zprostředkovaly novou **představu o roli** zřizovatele – od správce budov a rozpočtů k roli strategického partnera ve vzdělávání (6.4.2). Na záklá-

dě této zkušenosti si k této rozšířené roli vytvořili **pozitivní postoj**, neboť pochopili její hodnotu a smysl pro rozvoj své obce.

Jejich **vnímané normy** byly formovány setkáváním s ostatními starosty a sdílením zkušeností (6.4.3). Zjištění, že ostatní obce v regionu aktivně řeší kvalitu škol a jsou ochotny do ní investovat, vytvořilo nový standard a „zdravý tlak“ na aktivitu. **Vnímaná kontrola** nad rozvojem vzdělávání v jejich obci rostla s tím, jak jim CPV poskytovalo konkrétní nástroje, data a právní poradenství. Získali tak pocit, že vzdělávání je oblast, kterou mohou reálně a kompetentně ovlivňovat, nejen pasivně spravovat.

7.2.2 Úroveň skupiny (Diffusion Theory): Dynamika šíření inovací v praxi

Model změny (Change Model) předpokládá, v souladu s Teorií šíření inovací (Diffusion Theory), že změna se bude v regionu šířit od skupiny inovátorů (innovators) a raných osvojitelů (early adopters) k širší většině. Tento předpoklad se v zásadě potvrdil. Zjištění z podkapitoly 6.1.1.1 ukazují, že i první zapojení ředitelé (raní osvojitelé) potřebovali pro své odhodlání vzájemnou podporu, která jim pomohla překonat počáteční nejistotu. Následně se, jak popisuje podkapitola 6.1.2, tyto jednotlivci stávali lídry, kteří svým příkladem a sdílením inspirovali další kolegy (např. v rámci iniciativy Chemikářky sobě). Ukazuje se, že přenos inovace není automatický, ale je podmíněn důvěrou a vnímanou „podobností“ nositelů změny – váhající většina je spíše přesvědčena blízkými kolegy než vzdálenými experty.

Evaluace však odhalila i významný nezamýšlený důsledek, který původní teorii zásadně zpřesňuje. Jak bylo zmíněno výše, úspěšná difúze inovací na úrovni dovedností a postojů u části sboru může vést k fenoménu **rozevírajících se nůžek** – sociálnímu štěpení a izolaci inovátorů od zbytku kolektivu (viz výše v 7.2.1). Tento jev představuje vážné riziko, protože oslabuje sociální soudržnost sborovny a zvyšuje psychologickou cenu inovátorství. Původní, spíše optimistický model šíření inovací je tedy nutné doplnit o tuto odvrácenou stranu a počítat s tím, že proces difúze generuje sociální napětí, se kterým je třeba aktivně pracovat.

Na základě dat jsme v sekci 6.1.2.1 popsali typickou trajektorii profesního vývoje učitelů, kteří se stali nositeli změny. Tento proces lze popsat ve třech fázích:

- 1. Fáze introspekce a nejistoty**
Učitel se zaměřuje primárně na sebe, svou výuku a posilování vlastních kompetencí. Často se cítí izolovaný od zbytku sboru.
- 2. Fáze upevnění a bezpečného sdílení**
S rostoucí jistotou začíná učitel sdílet své zkušenosti v bezpečné komunitě podobně smýšlejících kolegů, což posiluje jeho sebedůvěru.
- 3. Fáze expanze a lídrovství**
Učitel přijímá roli lídra, mentoruje kolegy a stává se aktivním nositelem změny ve své škole i v regionu.

K realističtějšímu modelu však přispívá hlubší analýza skupiny opozdílů (laggards), kteří změnu nepřijali. Kvalitativní data ukazují, že tato skupina není homogenní a je třeba v ní rozlišovat odlišné typy rezistence:

- 1. Aktivní ideový odpor**
Jde o menší skupinu aktérů, kteří změnu odmítají z principiálních důvodů, jsou přesvědčeni o správnosti stávajících postupů a aktivně se staví proti inovacím.
- 2. Pasivní rezistence z přetížení**
Větší část této skupiny tvoří pedagogové, kteří nejsou apriori proti změně, ale v důsledku chronického přetížení, administrativní zátěže a nedostatku podpory nemají mentální ani časovou kapacitu se do dalších rozvojových aktivit zapojit. Spadá sem i nízká připravenost školy na změnu z důvodů provozní situace (např. rekonstrukce), personální situace pedagogického sboru ve vztahu k jeho věkovému složení (např. učitelé starající se o vlastní rodiče s omezenými časovými i energetickými zdroji).
- 3. Obrana pozic a stávající mocenské struktury ve škole a sboru**
Obrana mocenských pozic, vytváření táborů.
- 4. Chybějící dovednosti zvládat management změny**, management konfliktů a navigovat školu v prostředí změn.
- 5. Preference a potřeba poklidné a přátelské atmosféry ve sboru bez napětí a konfliktů**
Osobní vztahy mezi aktéry jsou důležitější než preference posunu školy v pedagogické kvalitě a nebo profesního růstu. Tato tendence je silnější u menších škol s menším počtem pedagogů s dlouhodobými osobními vztahy, kteří vnímají užitečnost inovací, avšak hodnotově je pro ně výše potřeba zachování dobrých vztahů s kolegy s odlišnými postoji.

Toto rozlišení má zásadní implikace. Například s první skupinou je třeba vést spíše dialog o hodnotách a vizích, zatímco druhá skupina potřebuje primárně praktickou úlevu, podporu a vytvoření podmínek, které jim uvolní kapacitu pro rozvoj apod. Původní model změny je tedy nutné zpřesnit o poznatek, že strategie pro práci s ranou i pozdní většinou (early/late majority) a opozdílci (laggards) musí být diferencovaná a je třeba reagovat na odlišné příčiny jejich chování.

7.2.3 Úroveň organizace (Kultura školy): Ředitel jako „strážce brány“ a katalyzátor

Na úrovni organizace byla ústředním předpokladem modelu změny teze, že klíčem ke změně kultury školy je role jejího vedení. Data z evaluace tento předpoklad nejen potvrzují, ale dramaticky zesilují. Jak ukazují četné výpovědi z podkapitoly 6.1.2, změna se nedaří tam, kde chybí aktivní a upřímná podpora ředitele. Zjištění z podkapitoly 6.1.1.4 o rozvoji distribuovaného leadershipu navíc dokládají, že delego-

vání odpovědnosti a vznik nových lídrů ve sboru je přímým důsledkem vědomé a cílené práce ředitele, nikoli samovolným procesem.

Na základě těchto zjištění můžeme původní model „ředitel je důležitý“ zpřesnit na „ředitel je absolutní podmínkou a jeho typ chování určuje výsledek“. Ředitel nefunguje jen jako podpora, ale jako „**strážce brány**“, který změnu buď umožní a aktivně podpoří, nebo ji (byť i neúmyslně) zablokuje. Z dat lze odvodit následující typologii uvedenou v následujícím infoboxu.

TYOLOGIE ŘEDITELE JAKO „STRÁŽCE BRÁNY“



Analýza dat z regionu umožňuje identifikovat čtyři základní modely chování vedení, které vysvětlují pozorované rozdíly v hloubce a rychlosti proměny jednotlivých škol.

1. **Aktivní podpora a spoluúčast:** Vedení změnu nejen schvaluje, ale samo se stává jejím nositelem a modeluje nové chování. V těchto školách dochází k nejhlubším proměnám.
2. **Zdánlivá podpora:** Vedení o změně verbálně hovoří, ale jeho reálné činy (např. neposkytnutí času, zdrojů) jsou v rozporu. To vede k frustraci a cynismu u aktivních pedagogů, které v některých případech ústí až k jejich odchodu.
3. **Pasivní tolerance:** Vedení změně nebrání, ale ani ji nepodporuje. Vznikají tak izolované „ostrovy pozitivní deviace“, které se však nedaří šířit do zbytku sboru.
4. **Přetlakový inovátor:** Vedení, které tlačí na změny příliš rychle bez ohledu na kapacitu sboru, může vyvolat odpor a vyhoření aktivních učitelů.

Tato typologie ukazuje, že jakákoli intervence na úrovni školy musí začínat důkladnou analýzou postoje vedení a prací s ním. Podobně i zobecněný model vývoje budování podnětného prostředí v MŠ (popsaný v 6.1.3.1) potvrzuje, že proces změny v organizaci prochází předvídatelnými fázemi, které jsou vždy odvislé od připravenosti a podpory vedení.

7.2.4 Úroveň regionu (Ekosystém): Budování resilience a dynamika systémové změny

Původní model změny předpokládal, že působení v regionu povede k naplnění plánovaných cílů a posílení spolupráce. Evaluace však odhalila další hlubší a z velké části neplánovaný dopad: posílení celkové **resilience vzdělávacího systému**. Jak detailně popisuje podkapitola 6.7.1, regionální ekosystém na Kutnohorsku prokázal zvýšenou schopnost reagovat na externí šoky (pandemie covidu-19, příchod uprchlíků z Ukrajiny) a adaptovat se na ně. Data o nárůstu spolupráce mezi školami (6.1.1.2, 6.6) i mezi

zřizovateli a školami (6.4) dokládají vznik hustší a funkčnější sítě vztahů, která je základem této odolnosti.

Mechanismus této systémové změny se ukázal být nikoli lineární, ale cyklický. Na základě pozorování interakcí v regionu můžeme formalizovat nový koncept, který zpřesňuje původní model vycházející z Human Learning Systems (HLS):



Tento model ukazuje, že udržitelná změna není výsledkem expertního plánování, ale je **vyjednaným řešením reálného napětí v systému**. Na příkladu CPV sledujeme, že role CPV tedy nespočívá jen v „dodávání služeb“, ale v aktivní a citlivé práci s dynamikou celého regionálního ekosystému.

7.3 Revize modelu akce: Principy efektivní implementace

Evaluační model akce popisuje soubor intervencí a aktivit, které EZ realizovala. Evaluace nám umožnila identifikovat, které implementační principy se ukázaly jako nejúčinnější a kde se naopak model ukázal jako zranitelný.

7.3.1 Hierarchie a fázování podpory: Proč začít u vedení škol?

Jedním ze zjištění evaluace je potvrzení priority práce s vedením škol. Jak ukazují prakticky všechna zjištění z podkapitoly 6.1, úspěšné a udržitelné změny u učitelů a ve školách téměř vždy vycházely z předchozí změny postojů a dovedností u ředitelů. Opačný postup (tedy snaha implementovat změnu

zdola od učitelů bez zajištění podpory vedení) se ukázal jako málo efektivní a neudržitelný. Pro efektivní implementaci musí být prioritou práce s vedením škol doplněna o souslednost **hierarchie získávání důvěry**. Jedná se o postupné nabalování vrstev podpory, kde důvěra jedné skupiny byla předpokladem pro získání důvěry skupiny následující:

1. Primární pilíř: Důvěra ředitelů škol

Intenzivní práce se zaměřila na ředitele jako na klíčové „**strážce brány**“. Jejich podpora se ukázala jako nenahraditelný základ pro jakýkoliv další postup. Teprve po získání podpory vedení je efektivní pracovat s učiteli. Předčasná aktivizace učitelů v prostředí, kde vedení školy není připraveno, přináší silné riziko frustrace učitelů a selhání implementace.

2. Sekundární pilíř: Důvěra zřizovatelů

Podpora starostů byla získána až následně a byla z velké části odvozená od spokojenosti ředitelů. Zřizovatelé podpořili CPV, protože viděli jeho pozitivní dopad na „jejich“ školy.

3. Terciární pilíř: Důvěra rodičů a komunity

Ačkoliv nebyla v centru pozornosti v počáteční fázi, její podpora je nepostradatelná pro udržitelnost. Rodiče mají faktické právo veta prostřednictvím tlaku na ředitele a zřizovatele. Musí tedy rozumět změnám ve škole a podporovat je, nebo alespoň nebýt proti nim.

Tento model ukazuje, že investice do rozvoje vedení škol není jen jednou z mnoha aktivit, ale nezbytnou podmínkou, která odemyká potenciál pro všechny další změny a zajišťuje legitimitu intervence v celém ekosystému.

Předčasná aktivizace učitelů v prostředí, kde vedení školy není připraveno, přináší silné riziko frustrace učitelů a selhání implementace.

7.3.2 Principy účinné podpory: Co dělá intervence efektivní?

Evaluace ukázala, že efektivita působení EZ nespočívala v jednotlivých izolovaných intervencích, ale v jejich **synergii, kombinaci a koordinaci**. Jak popisuje podkapitola 6.1.1, úspěšná podpora vedení škol byla vždy portfoliem aktivit kombinujícím vzdělávání (pro postoje), spolupráci v komunitě (pro normy) a individuální podporu (pro kontrolu). Příkladem uplatnění těchto principů je **Ředitelská klubovna** (popsaná v 6.1.1.2), která díky pěti pilířům (bezpečné prostředí, dlouhodobost, relevance, kolegiální podpora a fokus na silné stránky) dokázala vytvořit unikátní prostor pro hluboký profesní i osobnostní růst ředitelů.

Tyto principy se opakují i v dalších realizovaných programech a vedou nás k závěru, že navázání úrovně důvěry a spolupráce, která vede až k reálné proměně účastníků, není samozřejmostí a nevzniká spontánně. Eduzměna s ní pracovala systematicky a cíleně tak **doplňovala** další nutnou **podmínku odborné kvality lektorů**:

- **Bezpečné a odvážné prostředí**

Základním principem je vytvoření psychologického bezpečí. Důležitá je vědomá práce s tichými a nenápadnými účastníky, neodsuzování neúspěchů. V pokročilejší fázi se tento prostor vyvíjí v **odvážný prostor (brave space)**, kde se účastníci nebojí riskovat, experimentovat a ukazovat i nedokonalou praxi. I ten je potřeba cíleně podpořit aktivní facilitátorskou a expertní rolí.

- **Dlouhodobost a kontinuita**

Na rozdíl od jednorázových workshopů umožňují pravidelná setkání postupné učení, budování vztahů a díky podpoře reálný přenos do praxe.

- **Relevance pro praxi**

Témata vycházejí z potřeb účastníků. Důraz je kladen na cyklus **zažít – vyzkoušet – reflektovat**, současně lektor využívá své erudice a s respektem k vývoji skupiny vnáší potřebná aktuální témata. Koncept rotování a práce v reálném prostředí škol umožňuje účastníkům změnu bezprostředně zažít a prakticky si ji vyzkoušet. Programy mimo školy využívají zapojení ukázek vlastní praxe (např. ukázky práce s portfolií) a jeho postupné trpělivé budování.

- **Kolegiální podpora**

Učení probíhá primárně interakcí s kolegy, jejichž zkušenost je vnímána jako legitimnější než expertní názor zvenčí. Přináší ujistění, že všichni řeší stejné problémy a že na ně v daném lokálním prostředí existuje odpověď. Klíčová je oboustranná užitečnost – získává ten, kdo naslouchá i ten, kdo předává.

- **Zacílení na silné stránky**

Staví se na tom, co se již daří, podporuje vnitřní stabilitu a snižuje míru ohrožení účastníků. Ocenění a sebereflexe umožňují vyvolat změnu zevnitř.

Současně v komplexním synergickém modelu hraje bezesporu hlavní roli **tým regionálních průvodců**. Jak dokládají zjištění v kap. 6, jeho funkce dalece přesahuje běžný mentoring. Průvodce funguje jako „integrátor“ a „multiplikátor dopadu“ – propojuje školu s celým portfoliem nabídek, pomáhá „šít podporu na míru“ a zajišťuje ukotvení změn v každodenní praxi. Klíčová je zde týmovost – vzájemná spolupráce průvodců umožňuje nejen efektivně podpořit **šíření inovací** a dobré praxe mezi školami, ale také kontinuálně **zefektivňovat práci** samotných regionálních průvodců díky vzájemnému učení. **U velkých škol** se pak jako klíčová ukazuje **práce regionálních průvodců v tandemu**, která umožňuje kombinovat různé odborné perspektivy, sdílet zátěž práce s komplexním sborem a zároveň lépe reagovat na rozdílné potřeby jednotlivých skupin pedagogů uvnitř školy.

Při analýze implementace se však ukázal i další podstatný faktor: **věrnost a kvalita implementace**. Model akce popisuje, co se dělalo, ale evaluace odhalila, že jak se to dělalo, bylo stejně důležité. Kvalita a styl práce jednotlivých průvodců či lektorů se přirozeně lišily. Ačkoliv nemáme systematická srovnávací data, zpětná vazba od ředitelů naznačuje, že tyto rozdíly v implementaci mohly ovlivnit rychlost a hloubku změny v konkrétních školách. Do budoucna je proto třeba model akce doplnit o mechanismy zajištění kvality, sdílení dobré praxe a supervize mezi samotnými realizátory.

Kromě obecných závěrů platných pro všechny stupně škol, můžeme vzhledem k jejich odlišnosti popsané v kap. 6.1.3 vyvodit i několik **specifických závěrů specifických pro mateřské školy**:

Dobrá praxe specificky pro stupeň MŠ:

- kromě práce ve společné skupině všech stupňů škol také na začátku vyvést MŠ do samostatné pracovní skupiny specificky zaměřené na MŠ - pocit „jsem mezi svými“ pomáhá zvýšit pocit bezpečného prostředí,
- respektovat tempo MŠ, trpělivě dodávat sebejistotu a reagovat na bezprostřední potřeby, teprve po základním ukotvení využít intenzivněji propojení s dalšími stupni škol,
- cíleně zařazovat větší poměr programů společných pro vedení škol a učitele,
- zajistit lektory/mentory/regionální průvodce s expertízou a reálnou zkušeností ze stupně MŠ.

7.3.3 Systémové bariéry implementace: „imunitní reakce sborovny“ a riziko „degradace inovace“

I perfektně navržený a kvalitně realizovaný model akce naráží na systémové obranné mechanismy, se kterými je třeba aktivně počítat. Dvě z těchto bariér se ukázaly být obzvláště silné:

„Imunitní reakce sborovny“

Inovativní pedagogové se často setkávají s odporem, který není jen součtem individuálních postojů, ale funguje jako systémová obranná reakce sociálního organismu školy. Zavedený kolektiv se přirozeně brání „cizorodému prvku“, který narušuje existující rovnováhu a nepsané normy. Tato reakce, projevující se např. pasivní rezistencí či aktivním odmítáním, je hlavní překážkou pro šíření změny uvnitř školy.

Riziko „degradace inovace“

Úspěšná a flexibilní inovace (např. model Týmů duševního zdraví) čelí systémovému tlaku na její formalizaci a začlenění do existujících byrokratických struktur. Tento proces s sebou nese riziko, že inovace bude zbavena podstatných atributů (flexibilita, nízká formalizace), které byly zdrojem její původní efektivity. Systém má tendenci inovaci přizpůsobit sobě, čímž může zničit její podstatu.

Tyto poznatky ukazují, že efektivní model akce musí obsahovat nejen proaktivní intervence, ale i strategie pro moderování a zvládání těchto systémových protitlaků.

7.3.4 Selhání v implementaci: Kdy a proč model akce nefungoval?

Pro vytvoření robustní teorie je třeba analyzovat i neúspěchy. Tyto případy nechápeme jako chybu modelu, ale jako cenný zdroj poznání, který nám pomáhá **definovat jeho hranice a nutné vstupní pod-**

mínky. Ačkoliv se do aktivit Eduzoměny zapojila většina škol regionu Kutnohorsko (přesné počty jsou uvedeny v Tabulce č. 3 v podkapitole 2.4.1.), některé zůstaly stranou, nebo byl jejich vývoj komplikovaný. Z terénních deníků průvodců a interních diskusí vyplývají tyto důvody:

- 1. Vedení školy s fixním způsobem myšlení**
Ředitelé s aktivním odporem vůči změně nevnímají rozvoj jako potřebný. Aktivita neziskového projektu založené na dobrovolnosti nestačí k posunu jejich postojů a chování.
- 2. Nedostatečná kapacita vedení školy**
Někteří ředitelé, ač změně naklonění, byli natolik přetížení provozní agendou, že neměli reálnou časovou a mentální kapacitu věnovat se strategickému rozvoji.
- 3. Nedostatečná kapacita učitelů**
I změně naklonění ředitelé narážejí zejména na menších školách na časové kapacity učitelů, kteří často mají další povinnosti (péče o děti, péče o rodiče).
- 4. Rozpor mezi vývoji stupňů navazujících škol**
Např. když vývoj v MŠ výrazně předběhne posun v navazující nebo dokonce řídící ZŠ (v případě sloučených ředitelství MŠ a ZŠ, kde ředitel ZŠ řídí i MŠ). Dojde k posunu sboru MŠ, který postojově narazí na rezistentní ZŠ.
- 5. Silný vnitřní odpor sboru**
V několika případech vedení školy nedokázalo nebo nechťelo čelit odporu konzervativní části pedagogického sboru, který jakoukoli změnu odmítal.
- 6. Vztahové problémy uvnitř sboru**
Uvnitř sboru může existovat vztahové nebo mocenské napětí či pocit ohrožení, které pramení z minulosti a nesouvisí s iniciací změny.
- 7. Nedůvěra z minulosti**
Předchozí negativní zkušenosti s krátkodobými a neefektivními projekty vytvořily u části aktérů bariéru, kterou se podařilo v čase překonat, avšak je užitečné na ni být připraven a cíleně s ní v modelu pracovat (komunikace úspěchů a posunů všem aktérům v regionu, nejen těm, kterých se bezprostředně týká).

Tato zjištění nejsou selháním modelu akce jako takového, ale zpřesňují podmínky (kontexty) jeho platnosti. Ukazují, že jeho efektivita je podmíněna **alespoň minimální vstupní úrovní organizační kapacity, důvěry a otevřenosti ke změně.** V případech, kde tyto předpoklady zcela chybí, je nutné použít odlišné, více stabilizační a vztahové strategie, než je možné přistoupit k samotným rozvojovým intervencím.

7.4 Závěrečná syntéza: Aktualizovaná teorie změny Eduzoměny

Evaluace pilotního projektu Eduzoměny na Kutnohorsku umožnila přejít od původní, teoreticky formulované teorie změny k její zpřesněné, empiricky podložené a realističtější podobě. Poznatky, které aktualizují naše chápání mechanismů a implementace systémové změny, lze shrnout následovně:

- | | |
|---|--|
| <div style="background-color: #007bff; color: white; border-radius: 50%; width: 20px; height: 20px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin-bottom: 5px;">E</div> Evaluační model změny: | <ul style="list-style-type: none"> • Je třeba doplnit o psychologickou cenu inovátorství jako faktor ovlivňující vnímanou kontrolu jednotlivců. • Model šíření inovací musí počítat s nezamýšleným efektem „rozevírajících se nůžek“ a nutností systematicky pracovat s kulturou celé skupiny, nejen s inovátory. • Role ředitele není jen podpůrná, ale funguje jako „strážce brány“ – je absolutní podmínkou změny a jeho typ chování určuje výsledek. • Mechanismus změny na regionální úrovni lze popsat jako cyklus „Aktivizace → Napětí → Moderace“, kde rolí intervenující organizace je práce s napětím. |
| <div style="background-color: #007bff; color: white; border-radius: 50%; width: 20px; height: 20px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin-bottom: 5px;">E</div> Evaluační model akce: | <ul style="list-style-type: none"> • Musí být postaven na strategickém principu „ředitel na prvním místě“. • Účinnost intervencí nespočívá v jednotlivých nástrojích, ale v jejich synergii, přičemž integrující roli hraje regionální průvodce. • Model musí explicitně počítat se systémovými bariérami, jako je „imunitní reakce sborovny“ a „degradace inovace“. |

7.5 Metodologická reflexe a alternativní vysvětlení

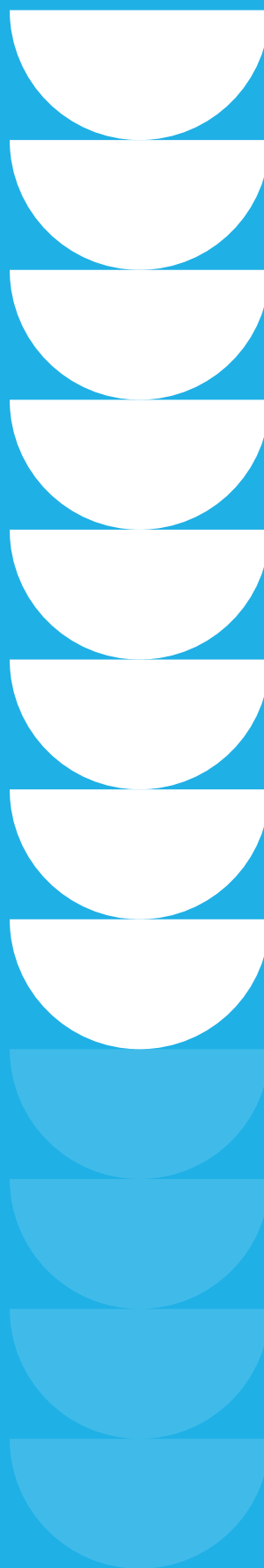
Při interpretaci těchto zjištění je nutné brát v potaz limity evaluace, popsané v kapitole 2.5. Zejména dobrovolná účast škol mohla způsobit, že jsme v plné síle nepozorovali „imunitní reakce“ ve školách, které se do projektu vůbec nezapojily.

Je také třeba zaujmout metodologicky sebekritický postoj a uznat, že pozorované změny nelze připsat výhradně působení EZ. K pozitivním posunům v regionu bezpochyby přispěly i jiné faktory – například tlak na digitalizaci a spolupráci vyvolaný pandemií covidu-19, legislativní změny MŠMT či přirozená dynamika vývoje ve školách. Pravděpodobně by se však jednalo o změnu pomalejší, fragmentovanou a nekoordinovanou. Jednotlivé školy by nejspíše reagovaly izolovaně podle vlastních kapacit, což by mohlo vést k prohloubení nerovností mezi nimi. Data současně jednoznačně vypovídají o konkrétní atribuci EZ ve vývoji, který se v regionu odehrál.

Unikátní přínos Eduzoměny spočívá v tom, že působila jako **integrátor a akcelerátor**, který dílčí různorodé tlaky, energie a příležitosti **propojil do koherentního, srozumitelného a dlouhodobého regionálního rozvojového rámce**. Právě tato schopnost koordinovat a kultivovat celý ekosystém představuje hlavní poučení pro budoucí snahy o systémovou změnu ve vzdělávání.

8.

Závěr



Pětiletá evaluace pilotního projektu Eduzměny na Kutnohorsku přináší důkaz, že systémová proměna regionálního vzdělávání je možná. Data dokumentují měřitelné pozitivní změny v klíčových oblastech, které jsou v souladu s teoreticky ukotveným modelem změny a které lze přisoudit koordinovanému působení EZ.

8.1 Shrnutí dosažených změn

8.1.1 Proměna aktérů systému

-  **Vedení škol** prošlo transformací z izolovaných manažerů na pedagogické lídry s odpovědností za celý region. Posunuli své priority od administrativy k pedagogickému procesu, což potvrzuje změna hlavních stresorů i zvýšení spokojenosti učitelů s vedením. Aktivní spolupráce 70 % ředitelů ZŠ a SŠ silně kontrastuje s celostátním průměrem 18 % (Boudová et al., 2020).
-  **Učitelé** vykazují posílení profesního kapitálu a zvýšenou resilienci. Zatímco v kontrolní skupině nejspíše i kvůli vnějším šokům klesá spokojenost s pracovním prostředím, u kutnohorských učitelů zůstala stabilní – Eduzměna vytvořila ochranu před vnějšími šoky. Prokazatelně rostla jejich inovativnost, angažovanost, schopnost pedagogicky reagovat na různé vzdělávací potřeby a vznikly kultury sdílení a učící se skupiny napříč školami.
-  **Mateřské školy** se integrovaly do systému jako rovnocenný partner. Jejich role se proměnila od převážně pečovatelské k vzdělávací (centra aktivit, program Začít spolu), což se odrazilo i v měřitelných výsledcích – prosociální chování dětí v kutnohorských MŠ rostlo rychleji než v kontrolní skupině.
-  **Zřizovatelé** se proměnili ze správců na strategické partnery. Posunuli své vnímání role od provozní správy k investici do kvality vzdělávání, což se projevilo konkrétním finančním závazkem: v roce 2025 se zavázali přispívat 1 000 Kč na žáka ZŠ a 300 Kč na žáka MŠ na fungování *Centra podpory vzdělávání*. Vážená analýza ukazuje nárůst podílu žáků, jejichž zřizovatel projevuje významný zájem a podporu, z 24 % na 68 %.
-  **Rodiče a žáci** vykazují viditelné, ale časově opožděné změny. Rodiče jsou spokojenější a vnímají lepší podporu ze strany škol. Žáci zapojení do přímých programů reportují růst samostatnosti, vnitřní motivace a spolupráce. Celoplošná měření gramotností a wellbeingu u žáků ZŠ a SŠ zatím neukázala statisticky významné změny, což však v kontextu komplexního systému představuje očekávanou časovou prodlevu mezi změnou v systému a jejím dopadem na výsledky všech žáků.

8.1.2 Vznik spolupracujícího regionálního ekosystému

Eduzměna nejen podpořila jednotlivé aktéry, ale především vybudovala propojený a funkční regionální ekosystém. Systematické budování sítí na všech úrovních – horizontální propojení škol mezi sebou a podobně propojení zřizovatelů, vertikální propojení školy – zřizovatelé – CPV se ukázalo jako klíčový mechanismus pro šíření inovací a udržitelnou změnu. V této architektuře hráli nenahraditelnou roli regionální průvodci škol jako propojovací články.

Jako neplánovaný, avšak zásadní dopad identifikujeme zvýšenou odolnost (resilience) regionálního systému. Vybudované sítě a kultura spolupráce umožnily regionu efektivně a koordinovaně reagovat na externí šoky, jako byla pandemie covidu-19 a příchod ukrajinských uprchlíků. Analýza podle rámce Stockholm Resilience Centre ukazuje, že fungování EZ naplnilo sedm principů budování resilience – především v oblastech diverzity a redundance, řízení konektivity, podpory učení a polycentrické správy. Vznikl tak adaptivní ekosystém schopný trvalého učení a zlepšování.

8.2 Zjištění o mechanismech změny

Evaluační studie potvrdila a zpřesnila teoretická východiska Change Modelu (Modelu změny). Reasoned Action Approach (Přístup založený na odůvodněném jednání, RAA) se ukázal jako platný mechanismus změny jednotlivců – aktéři mění své chování na základě postojů, vnímaných norem a vnímané kontroly. Diffusion Theory (Teorie šíření inovací) vysvětluje šíření inovací od inovátorů přes rané osvojitele k většině.

Zásadním zpřesněním je poznání, že ředitel nefunguje jen jako podpora, ale jako „**strážce brány**“ – je absolutní podmínkou změny. Evaluační studie identifikovala čtyři typy přístupu vedení škol: aktivní podporu, zdánlivou podporu, pasivní toleranci a přetlakovou inovaci. Pouze první z nich vede k hluboké a udržitelné změně.

Model je třeba doplnit o poznání **psychologické ceny** inovativního přístupu – ředitelé i učitelé čelí tlaku z různých stran a bez systematické podpory hrozí vyhoření a frustrace. Objevil se také nezamýšlený syndrom **rozevírajících se nůžek** – inovativní učitelé se někdy vzdalují normám své sborovny, což vede k jejich sociální izolaci. Intervence proto musí pracovat nejen s jednotlivci, ale i s kulturou celých sborů.

Úspěšné dílčí intervence se vyznačovaly **kombinací** vzdělávání (pro postoje), kolegiální podpory (pro normy) a individuálního mentoringu (pro vnímanou kontrolu). A navíc stavěly na těchto **pěti pilířích**: bezpečné prostředí, dlouhodobost, relevance pro praxi, kolegiální podpora a zaměření na silné stránky. Efektivita působení ale nespočívá v jednotlivých izolovaných intervencích, ale v jejich **synergii, kombinaci a koordinaci**. Roli integrátorů a multiplikátorů dopadu hrají **regionální průvodci**.

Na regionální úrovni lze mechanismus změny popsat jako cyklus **Aktivizace → Napětí → Moderace**. Intervence narušuje stávající rovnováhu a vytváří produktivní napětí v systému. Role EZ/CPV na různých úrovních působení spočívá v tom, že toto napětí nepotlačuje, ale využívá ho jako zdroj energie pro vyjednávání nových, přijatelných řešení.

8.3 Přetrvávající výzvy a jejich interpretace

Přetrvávající výzvu představuje dopad intervencí na celoplošné výsledky dětí a žáků. Ačkoli byly zaznamenány dílčí úspěchy (zlepšení v oblasti šikany, rychlejší růst prosociálního chování v MŠ, viditelné posuny u žáků zapojených do přímých programů), kvantitativní měření gramotností a wellbeingu u žáků ZŠ a SŠ zatím neukázala statisticky významné změny.

Tento stav je však v kontextu **komplexních systémů očekávaný a není selháním**. Trvalá změna výsledků u dětí je nejpomalejší a vyžaduje nejdříve trvalou stabilizaci vyšších úrovní systému. Pozitivní a trvalé změny na úrovni vedení škol a pedagogického sboru jsou nezbytnou prerekvizitou pro to, aby se systémové efekty mohly projevit i na úrovni žáků. V komplexním systému nelze očekávat simultánní změny napříč všemi úrovněmi, ale spíše postupné, kaskádovité šíření s časovým zpožděním.

8.4 Závěrečné shrnutí a zhodnocení

Z metodologického hlediska představuje evaluace projektu nejspíše nejlépe zdokumentovanou regionální intervenci podobného typu v České republice. Kombinace rozsáhlých kvantitativních dat (kvaziexperiment s 47 intervenčními a 67 srovnávacími školami) s hloubkovým kvalitativním poznáním (121 rozhovorů, 81 pozorování) umožnila vytvořit empiricky ověřenou a zpřesněnou teorii změny s přenositelnými poznatky pro další regiony.

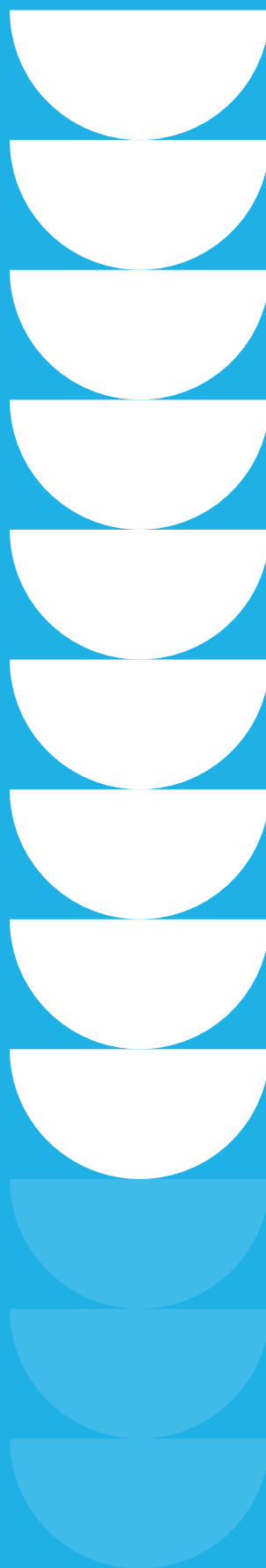
Eduzmena na Kutnohorsku vytvořila **základy pro dlouhodobou, udržitelnou změnu – infrastrukturu změny**. Stabilizovala vedení škol v nové roli pedagogických lídrů, posílila profesní kulturu sborů s vyšší odolností vůči vnějším tlakům, aktivovala zřizovatele jako strategické partnery, posílila důvěru rodičů a vybudovala funkční mechanismy propojení celého regionálního ekosystému prostřednictvím Center podpory vzdělávání, sítí a platforem.

Tyto prvky představují nezbytné předpoklady pro to, aby se pozitivní efekty mohly postupně projevit i na úrovni žáků v dalších letech. Systém je dnes připraven na další fázi prohlubování změny, vybudovaná infrastruktura umožňuje trvalé zlepšování a region má kapacitu pro adaptaci a učení.

Pětiletá pilotáž ukázala, že systémová proměna regionálního vzdělávání je možná, ale vyžaduje trpělivost, koordinaci a dlouhodobou investici. Kutnohorsko dnes disponuje spolupracujícím, učícím se a resilientním ekosystémem – základními předpoklady pro to, aby se pozitivní efekty mohly v dalších letech plně projevit na úrovni dětí a žáků, a aby se všechny děti učily naplno a s radostí.

9.

Literatura



- ARCDATA PRAHA; ZEMĚMĚŘICKÝ ÚŘAD; ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *ArcČR 500 – digitální geografická databáze České republiky [datový soubor]*. Praha: ARCDATA PRAHA, 2016.
- BOUDOVÁ, Simona; ŠTASTNÝ, Vít; BASL, Josef; ZATLOUKAL, Tomáš; ANDRYS, Ondřej et al. *Mezinárodní šetření TALIS 2018: zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol: národní zpráva*. 2020. ISBN 978-80-88087-41-0.
- BROGAN, Andy; EICHSTELLER, Gabriel; HAWKINS, Melissa; HESSELGREAVES, Hannah; NURRE JENNIONS, Bridget; LOWE, Toby; PLIMMER, Dawn; TERRY, Vita a WILLIAMS, Guy. *Human Learning Systems: Public Service for the Real World*. [online]. 2021. ISBN 978-1-9161315-2-1. Dostupné z: <https://www.centreforpublicimpact.org/wp-content/uploads/2024/09/hls-real-world.pdf> [cit. 2026-01-06].
- BORGHANS, Lex; DUCKWORTH, Angela Lee; HECKMAN, James J. a ter WEEL, Bas. *The Economics and Psychology of Personality Traits*. Journal of Human Resources. 2008, roč. 43, č. 4, s. 972–1059. [online]. ISSN 0022-166X, 1548-8004. Dostupné z: <https://doi.org/10.3368/jhr.43.4.972> [cit. 2026-01-06].
- BRYK, Anthony S.; GOMEZ, Louis M.; GRUNOW, Alicia a LEMAHIEU, Paul G. *Learning to Improve: How America's Schools Can Get Better at Getting Better*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press, 2015. ISBN 978-1-61250-791-0.
- COBURN, Cynthia E. *Rethinking Scale: Moving Beyond Numbers to Deep and Lasting Change*. Educational Researcher. 2003, roč. 32, č. 6, s. 3–12. [online]. ISSN 0013-189X. Dostupné z: <https://doi.org/10.3102/0013189X032006003> [cit. 2026-01-06].
- ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Vybrané ukazatele za správní obvod Kutná Hora v letech 2001–2024* [online]. Praha: ČSÚ, 2025 [cit. 2026-01-15]. Dostupné z: https://csu.gov.cz/docs/107847/f82db164-8dc2-df07-e3f9-4fae570243ba/cas_rada_212112.pdf
- DVOŘÁK, Dominik a TRUNDA, Jiří. *Pedagogické vedení škol: analytická zpráva*. [online]. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2021. Dostupné z: https://projekty.npi.cz/media/materialy/projekty/strategicke_rizeni/znalostni-databaze/analyticke_zpravy/ANALYZA_Pedag_vedeni.pdf [cit. 2026-01-06].
- FISHBEIN, Martin a AJZEN, Icek. *Predicting and Changing Behavior: The Reasoned Action Approach*. New York: Psychology Press, 2010. ISBN 978-0-8058-5924-9.
- FISHBEIN, Martin a AJZEN, Icek. *Predicting and Changing Behavior: The Reasoned Action Approach*. New York: Psychology Press, 2011. ISBN 978-0-203-83802-0.
- FULLAN, Michael, ed. *The New Meaning of Educational Change*. První vydání. New York: Teachers College Press, 1982.
- FULLAN, Michael. *Leading in a Culture of Change*. První vydání. San Francisco: Jossey-Bass, 2001. ISBN 978-0-7879-5395-9.
- FULLAN, Michael. *Change Theory: A Force for School Improvement*. [online]. Jolimont: CSE Centre for Strategic Education, 2006. ISBN 978-1-920963-35-4. Dostupné z: <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396072630.pdf> [cit. 2026-01-06].
- FULLAN, Michael. *The New Meaning of Educational Change*. Čtvrté vydání. New York: Teachers College Press, 2007a. ISBN 978-0-415-43956-5.

- FULLAN, Michael. *The New Meaning of Educational Change*. Fourth Edition. New York: Teachers College Press, 2007b. ISBN 978-0-8077-4765-0.
- GORE, Jennifer M. a LADWIG, James G., ed. *Quality Teaching in NSW Public Schools: An Assessment Practice Guide*. Ryde, N.S.W.: Department of Education and Training, Professional Learning Directorate, c2004. ISBN 0-7313-8349-4.
- HAVLÍČKOVÁ, Martina; ŠŤASTNÝ, Vít; BOUDOVÁ, Simona a BASL, Josef. *Národní zpráva TALIS 2024. Mezinárodní šetření o vyučování a učení*. [online]. První vydání. Praha: Česká školní inspekce, 2025. ISBN 978-80-53039-48-2. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2024_přilohy/Dokumenty/TALIS_2024_v5.pdf [cit. 2026-01-06].
- HECKMAN, James J. a MASTEROV, Dimitriy V. *The Productivity Argument for Investing in Young Children*. Review of Agricultural Economics. 2007, roč. 29, č. 3, s. 446–493. [online]. ISSN 1058-7195, 1467-9353. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9353.2007.00359.x>
- CHEN, Huey T. *Practical Program Evaluation: Theory-Driven Evaluation and the Integrated Evaluation Perspective*. 2nd edition. Los Angeles: SAGE Publications, Inc., 2014. ISBN 978-1-4129-9230-5.
- JURČO, Timotej. *Ředitelky a ředitelé chtějí být pedagogickými lídry: Role ředitelek a ředitelů a jejich podpora*. [online]. 2025. Dostupné z: <https://www.ucitelnazivo.cz/files/studie-reditelky-a-reditele-chteji-byt-pedagogickymi-lidry.pdf> [cit. 2026-01-06].
- KHANDKER, Shahidur R.; KOOLWAL, Gayatri B. a SAMAD, Hussain A. *Handbook on Impact Evaluation: Quantitative Methods and Practices*. [online]. Washington, D.C.: World Bank, 2010. ISBN 978-0-8213-8028-4. Dostupné z: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/650951468335456749/handbook-on-impact-evaluation-quantitative-methods-and-practices> [cit. 2026-01-06].
- KOOLS, Marco a STOLL, Louise. *What Makes a School a Learning Organisation?* OECD Education Working Papers, 2016, č. 137. [online]. Paříž: OECD Publishing. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en> [cit. 2026-01-06].
- LAZAROVÁ, Bohumíra; POL, Milan a SEDLÁČEK, Martin. *Mezinárodní šetření TALIS 2013. Souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR*. První vydání. Praha: Česká školní inspekce, 2015. ISBN 978-80-88087-05-2.
- LEBEDA, Tomáš; LYSEK, Jakub; MAREK, Daniel; BRUSENBAUCH MEISLOVÁ, Monika; SOUKOP, Michal; ZYMOVÁ, Kateřina; ZAPLETALOVÁ, Markéta; BASL, Josef; NOVOSÁK, Jiří; ZATLOUKAL, Tomáš; MACKOVÁ, Barbora; JANEGA, Jakub; SPITZEROVÁ, Markéta; HÁJEK, Oldřich a DANIEL, Stanislav. *Zajímavosti českého vzdělávání. Vybrané faktory ovlivňující podmínky, průběh a výsledky vzdělávání pohledem pěti let sekundárních analýz*. [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2022. ISBN 978-80-88492-14-6. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2023/SA_Zajímavosti_ceskeho_vzdelavani/html5/index.html?pn=1 [cit. 2026-01-06].
- LOWE, Toby; PADMANABHAN, Chandrima; MCCART, Des; MCNEILL, Karen; BROGAN, Andy a SMITH, Mark. *Human Learning Systems: A Practical Guide for the Curious*. Full Version 1.1. [online]. Centre for Public Impact; Healthcare Improvement Scotland; Iriss, 2022. Dostupné z: <https://www.humanlearning.systems/reports/> [cit. 2026-01-06].

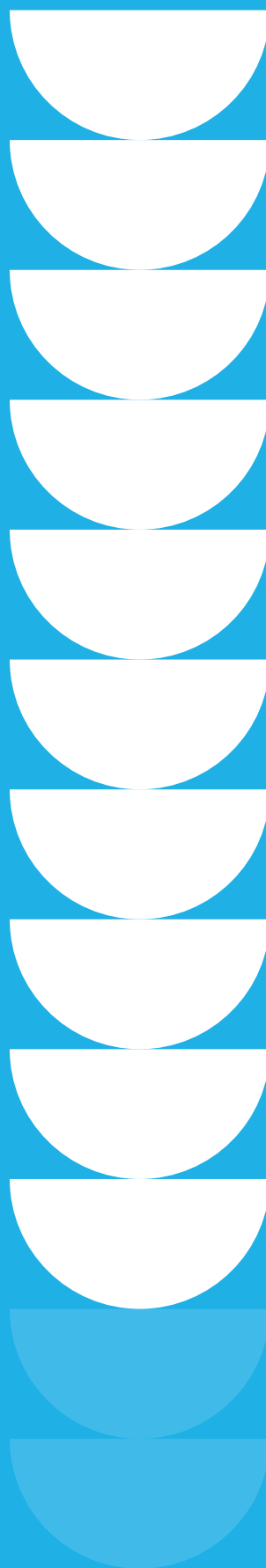
- MAJERČÍKOVÁ, Jana a URBANIECOVÁ, Klára. *Prestiž učitelství v mateřské škole optikou subjektivní percepce učitelek*. Studia paedagogica. 2020, roč. 25, č. 1, s. 43–62. [online]. ISSN 2336-4521, 1803-7437. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/SP2020-1-3> [cit. 2026-01-06].
- MĚSTO KUTNÁ HORA. *Přehled sociálních služeb poskytovaných na území města Kutná Hora* [online]. Kutná Hora: Městský úřad Kutná Hora, b. d. [cit. 2026-01-15]. Dostupné z: https://mu.kutnahora.cz/file/8565_1_1/download/ [cit. 2026-01-06].
- MUDRÁK, Jiří a ZÁBRODSKÁ, Kateřina. *Kvalita pracovního prostředí a pracovní well-being vyučujících na českých základních školách*. [online]. 2025. Dostupné z: <https://www.syri.cz/data/uploadHTML/files/PUBLIKACE/pracovni-well-being-ucitelu.pdf> [cit. 2026-01-06].
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
- NOVOSÁK, Jiří; MODRÁČEK, Zdeněk; SUCHOMEL, Petr; ANDRYS, Ondřej; ZATLOUKAL, Tomáš a PRAŽÁKOVÁ, Dana. *Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách*. [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2021. ISBN 978-80-88087-58-8. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2021_přilohy/Dokumenty/TZ_Spolecne_znaky_vzdelavani_v_uspesnych_ZS.pdf [cit. 2026-01-06].
- NOVOSÁKOVÁ, Jana; NOVOSÁK, Jiří; SUCHOMEL, Petr; PAVLAS, Tomáš a MODRÁČEK, Zdeněk. *Vnější faktory ovlivňující kvalitu vzdělávání v základních školách: tematická zpráva*. První vydání. Praha: Česká školní inspekce, 2025. ISBN 978-80-53039-11-6.
- NPI ČR. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. 24. červen 2025. Národní pedagogický institut České republiky. Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/obecne-casti> [cit. 2026-01-06].
- OBLASTNÍ CHARITA KUTNÁ HORA. *Adresář služeb – Oblastní charita Kutná Hora* [online]. Kutná Hora: Oblastní charita Kutná Hora, b. d. [cit. 2026-01-15]. Dostupné z: <https://www.charitahk.cz/typy-stranek/adresar/?o=oblastni-charita-kutna-hora> [cit. 2026-01-06].
- PATTON, Michael Quinn. *Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*. New York: The Guilford Press, 2011. ISBN 978-1-60623-872-1.
- PAWSON, Ray a TILLEY, Nick. *Realistic Evaluation*. [online]. Los Angeles; London; New Delhi; Singapore; Washington, DC: SAGE Publications, 1997. ISBN 978-0-7619-5009-7. Dostupné z: <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/realistic-evaluation/book205276> [cit. 2026-01-06].
- PETRENKO, Roman; LÍBAL, Miroslav a MATĚJOVCOVÁ, Dominika. *Šetření rizikového chování a duševního zdraví žáků 2. stupně ZŠ a SŠ v Praze*. [online]. Anreva Solution s.r.o., 2024. Dostupné z: https://anreva.cz/wp-content/uploads/2024/11/praha2023_kompletni-zprava-vyzkum-zaku-2.pdf [cit. 2026-01-06].
- PETRENKO, Roman; LÍBAL, Miroslav; MATĚJOVCOVÁ, Dominika a ČEPELOVÁ, Heda. *Závěrečná zpráva z realizace výzkumného šetření rizikového chování, wellbeingu a duševního zdraví žáků v Ústeckém kraji*. [online]. Anreva Solution s.r.o., 2023. Dostupné z: https://anreva.cz/wp-content/uploads/2024/09/zaverecna-zprava-z-realizace-vyzkumneho-setreni-zaku-v-usteckem-kraji-posledni_final.pdf [cit. 2026-01-06].

- PROKOP, Daniel a DVORÁK, Tomáš. *Analýza výzev vzdělávání v České republice*. [online]. 2019. Dostupné z: <https://www.eduzmena.cz/src/Frontend/Files/FileExtend/source/file1629462939.pdf> [cit. 2026-01-06].
- PROKOP, Daniel; KORBEL, Václav; DVORÁK, Tomáš; MARKOVÁ, Lenka; GARDOŠÍKOVÁ, Denisa; GROSSMANN, Jan; KRAJČOVÁ, Jana a MÜNICH, Daniel. *Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity*. [online]. 2021. Dostupné z: https://cdn0.erstegroup.com/content/dam/cz/csas/www_nadacecs_cz/dokumenty/studie-analyzy/2021/NCS-studie-nerovnosti-fin.pdf [cit. 2026-01-06].
- PROSTOR PLUS, o. p. s. *Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi – Kutná Hora* [online]. Kutná Hora: Prostor Plus, o. p. s., b. d. [cit. 2026-01-15]. Dostupné z: <https://www.prostor-plus.cz/sas-kutna-hora/> [cit. 2026-01-06].
- ROGERS, Everett M. *Diffusion of Innovations*. 5th Edition. New York; London; Toronto; Sydney; Singapore: Free Press, Simon and Schuster, 2003. ISBN 978-0-7432-5823-4.
- SCHOLA EMPIRICA. *Vyhodnocení pilotního projektu Eduzměny na Kutnohorsku: Závěrečná zpráva ke kvantitativní části evaluace*. [online]. 2025. Dostupné z: <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/ENP27> [cit. 2026-01-06].
- SIMONSEN, Sturle Hauge; BIGGS, Reinette (Oonsie); SCHLÜTER, Maja; SCHOON, Michael; BOHENSKY, Erin; CUNDILL, Georgina; DAKOS, Vasilis; DAW, Tim; KOTSCHY, Karen; LEITCH, Anne; QUINLAN, Allyson; PETERSON, Garry a MOBERG, Fredrik. *Applying Resilience Thinking: Seven Principles for Building Resilience in Social-Ecological Systems*. [online]. Stockholm: Stockholm Resilience Centre, 2014. Dostupné z: <https://www.gga.org.au/wp-content/uploads/2023/12/SRCApplyingResiliencefinal.pdf> [cit. 2026-01-06].
- SOUKENÍKOVÁ, Lucie a STIBORKOVÁ, Tereza. *Regionální průvodci škol*. [online]. Nadační fond Eduzměna, 2024. Dostupné z: https://www.eduzmena.cz/src/Frontend/Files/FileExtend/source/2_1710366191.pdf [cit. 2026-01-06].
- SOUKENÍKOVÁ, Lucie; STIBORKOVÁ, Terezie a YEVDOKIMOVA, Anastazie. *Cesta k pedagogickému leadershipu v mateřských školách: Analýza faktorů determinujících jeho úspěšnou aktivaci v ORP Kutná Hora*. Pedagogika. 2025, roč. 75, č. 2–3. [online]. ISSN 0031-3815, 2336-2189. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23362189.2025.4940> [cit. 2026-01-06].
- SPILLANE, James P. *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, a Wiley imprint, 2006. (The Jossey-Bass Leadership Library in Education). ISBN 978-0-7879-6538-9.
- STROH, David Peter. *Systems Thinking for Social Change*. White River Junction: Chelsea Green Publishing, 2015. ISBN 978-1-60358-580-4.
- SYSLOVÁ, Zora a NAJVAROVÁ, Veronika. *Přehledová studie výzkumů předškolního vzdělávání v České republice v letech 2011–2020*. Pedagogika. 2021, roč. 71, č. 3, s. 483–504. [online]. ISSN 0031-3815, 2336-2189. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23362189.2021.978> [cit. 2026-01-06].
- ŠVARÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Druhé vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

- URBAN, Mathias. *Early Childhood Education in Europe: Achievements, Challenges and Possibilities*. [online]. Elektronické vydání. 2009. ISBN 978-92-95089-00-6. Dostupné z: https://www.academia.edu/54780753/Early_Childhood_Education_in_Europe_Achievements_Challenges_and_Possibilities [cit. 2026-01-06].
- WAISFISZ, Bob. *Constructing the Best Culture to Perform: A Manual by Bob Waisfisz Based on Research by Geert Hofstede*. Helsinki: itim International, 2015. ISBN 978-952-93-5851-9.
- WEISS, Carol H. *Evaluation: Methods for Studying Programs and Policies*. 2nd Edition. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall, 1998. ISBN 978-0-13-309725-2.
- YEVDOKIMOVA, Anastasiia. *Zpráva o roli Eduzměny v podpoře integrace ukrajinských dětí v regionu Kutnohorsko*. Praha: Nadační fond Eduzměna, 2025.
- YIN, Robert K. *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2013. ISBN 978-1-4833-2224-7.

10.

Slovníček pojmů a seznam zkratek



10.1

Základní pojmy Modelu Eduzměna

Model Eduzměna (Model EZ):

Komplexní systém regionální podpory vzdělávání, který se nezaměřuje pouze na izolované intervence, ale na systematické propojování všech aktérů (učitelů, vedení škol, zřizovatelů, rodičů), budování udržitelných podpůrných struktur (např. CPV) a kultivaci regionu jako učícího se ekosystému.

Témata v odborně-pedagogické oblasti:

Popisují cílové stavy v regionu v 7 oblastech (vize školy, leadership, spolupráce, pedagogický sbor, výuka, práce se žáky, reflexe a hodnocení). Podrobně v Příloze č. 1 této zprávy.

Region:

V kontextu této zprávy je regionem myšlena „obec s rozšířenou působností Kutná Hora“ (ORP KH), kde probíhala pilotní fáze projektu.

Hodnoty:

Spolupráce, Důvěra, Vytrvalost.

Principy:

Regionalita, Zapojení všech aktérů, Posilování místního potenciálu, Adaptabilita

Odborný partner (dříve obsahový partner):

Externí organizace (např. EDUin), která do projektu přináší specifické know-how, ověřené formáty nebo expertní kapacity. V některých dřívějších textech označován jako obsahový partner.

10.2

Slovníček pojmů (abecedně)

Aktivita:

Obecně jakékoli dění v regionu; případně dílčí, konkrétní událost v rámci intervence.

Bezpečné prostředí (prostor):

Klíčový a nenahraditelný atribut úspěšných intervencí. Jedná se o sociální a psychologické klima založené na důvěře, respektu a nehodnotícím přístupu, kde se účastníci nebojí sdílet nejistoty, experimentovat a přiznávat chyby. Je základní podmínkou pro kolegiální učení.

Centrum podpory vzdělávání (CPV KH):	Klíčový výstup pilotního projektu Eduzměny, který představuje udržitelný model regionální podpory vzdělávání. CPV přebírá a dále rozvíjí osvědčené intervence. Jeho fungování je postaveno na partnerství s lokálními aktéry a se zřizovateli, kteří se podílejí na jeho financování a strategickém směřování.
Dílčí intervence nebo jednotlivý program:	Zastřešující, dlouhodobý a systematický program či opatření zaměřené na konkrétní cíl a cílovou skupinu (např. celá série setkání Metodických center).
Encourage learning:	vědomě podporovat učení jednotlivců i týmů vytvářením bezpečného prostředí, poskytováním zpětné vazby a příležitostí k reflexi, sdílení a profesnímu růstu.
Intervence:	Působení Eduzměny v regionu KH jako celek.
Kmenová škola:	škola přiřazená určitému regionálními průvodci.
Kolegiální podpora:	Princip učení, kdy jsou hlavním zdrojem inspirace a zpětné vazby kolegové na stejné úrovni. Tento typ podpory je účastníky vnímán jako legitimnější a praktičtější než expertní rady „shora“.
Komunita praxe (Učící se komunita):	Cílový stav, ke kterému směřují zejména dlouhodobé intervence jako Metodická centra nebo Ředitelská klubovna. Jedná se o skupinu profesionálů, která se pravidelně setkává, sdílí praxi, řeší problémy a společně se učí. Vyznačuje se vysokou mírou důvěry a samosprávy.
Leadership:	Schopnost pedagogicky vést školu tak, že vedení vytváří podmínky pro kvalitní učení, cíleně deleguje odpovědnost a tím posiluje profesní kapacitu pedagogů i kulturu spolupráce.
Model akce (Action Model):	Součást Teorie změny, která se zaměřuje na implementaci projektu. Definuje klíčové prvky jako jsou implementující organizace, realizační tým, partneři, cílové skupiny a konkrétní intervenční protokoly. Jde o popis toho, jak má být intervence v praxi doručena.
Model E-U-R (Evokace – Uvědomění si významu – Reflexe):	Třífázový konstruktivistický model učení.
Model změny (Change Model):	Součást Teorie změny, která se zaměřuje na kauzální mechanismy. Popisuje, jaké změny v postojích, chování a vztazích jednotlivých aktérů mají intervence

	vyvolat a jak se tyto dílčí změny propojí do proměny celého systému. V kontextu zprávy kombinuje koncepty jako přístup založený na odůvodněném jednání (RAA) a teorie šíření inovací (Diffusion Theory)
Nízkoprahová vs. Vysokoprahová intervence:	Typologie intervencí podle náročnosti vstupu a míry požadovaného zapojení.
Odvážný prostor (Brave space):	Vývojový stupeň bezpečného prostředí. Zatímco bezpečné prostředí chrání, odvážný prostor zmocňuje k riziku. Je to klima, kde se účastníci cítí natolik v bezpečí, že se odváží vystoupit z komfortní zóny, ukazovat nedokonalou praxi a otevírat náročná témata.
Ohniska změny:	Metafora popisující dopad intervence na školy. Účastníci se stávají aktivními jádry (ohnisky), kolem kterých se začíná šířit inovativní praxe a kultura spolupráce na jejich školách.
Pedagogický lídr:	Cílový profil absolventa dlouhodobých programů. Není to nutně formální vedoucí pracovník, ale respektovaný pedagog, který je nositelem změny, aktivně sdílí svou praxi, mentoruje kolegy a kultivuje spolupráci ve svém okolí.
Přístup založený na odůvodněném jednání (RAA – Reasoned Action Approach):	Psychologická teorie vysvětlující, že lidské chování je ovlivněno postoji, vnímanými sociálními normami a pocitem kontroly nad daným chováním.
Regionální průvodce škol:	Klíčový aktér modelu EZ; expert poskytující dlouhodobou, procesní podporu konkrétním školám v regionu.
Rom Romeha:	Komunitně-vzdělávací projekt zaměřený na podporu romských rodin při zapojování dětí do vzdělávání a na posilování spolupráce mezi rodinami, školami a dalšími aktéry v regionu.
Stockholm Resilience Centre:	Mezinárodní výzkumné centrum zaměřené na studium resilience sociálně-ekologických systémů a na to, jak společnosti mohou čelit změnám, učit se z nich a udržitelně se rozvíjet.
Strážce brány (Gatekeeper):	Metafora popisující roli, která svým postojem a chováním buď umožňuje, nebo blokuje přístup do instituce, ke zdrojům apod.

Supervizor/ průvodce průvodců:	Pracovník Centra podpory vzdělávání, který systematicky podporuje a rozvíjí práci regionálních průvodců škol prostřednictvím mentorování, reflektivní zpětné vazby a sdílení odborných postupů.
Systémy lidského učení (HLS – Human Learning Systems):	Rámec, který chápe vzdělávací systém jako živý organismus, jehož hlavní rysem je schopnost učit se a přizpůsobovat. Místo rigidního plánování a kontroly klade důraz na sdílený účel, budování důvěry mezi aktéry, flexibilní reakce na reálné potřeby a systémový pohled na cílovou oblast.
Teorie šíření inovací (Diffusion Theory):	Teorie popisující, jak se inovace a nové myšlenky postupně šíří v populaci od malé skupiny inovátorů až po většinové přijetí.
Teorie změny (Program Theory):	explicitní a logicky strukturovaný popis toho, jak a proč má intervence vést k zamýšleným změnám, včetně vazeb mezi aktivitami, mechanismy, kontextem a očekávanými výsledky.

10.3 Přehled zkratk (abecedně)

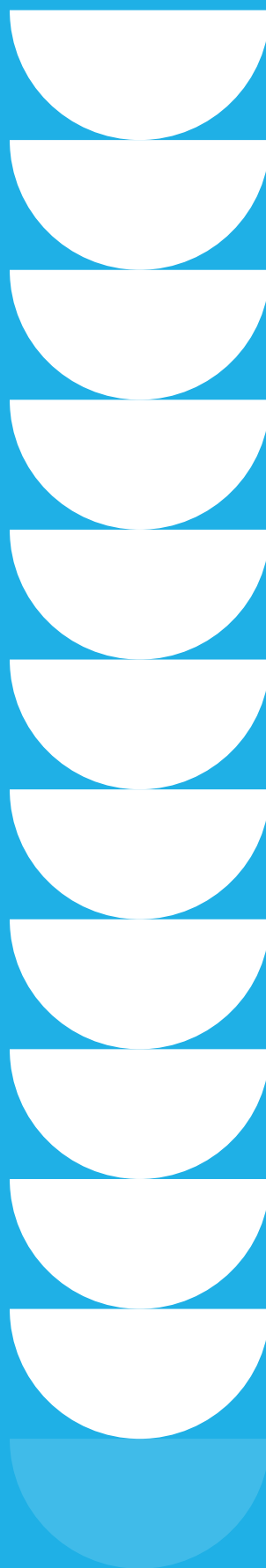
5R	<i>ang.</i> Results, Roles, Relationships, Rules, Resources, <i>čes.</i> výsledky, role, vztahy, pravidla, zdroje
ALACT	<i>ang.</i> Action, Looking back on the action, Awareness of essential aspects, Creating alternative methods of action, Trial, <i>čes.</i> akce, ohlédnutí za akcí, uvědomění si podstatných aspektů, vytvoření alternativních metod akce, zkouška
AP	asistent pedagoga, asistenta pedagoga
CMO	<i>ang.</i> Context, Mechanism, Outcome, <i>čes.</i> kontext, mechanismus, výsledek
Covid-19	<i>ang.</i> coronavirus disease 2019, <i>čes.</i> koronavirové onemocnění 2019
CPV	Centrum podpory vzdělávání
CS	cílová skupina
ČNB	Česká národní banka
ČOSIV	Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (nyní SOFA)
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
DDM	dům dětí a mládeže

EU	Evropská unie
E-U-R	evokace, uvědomění si významu, reflexe
EZ	Eduzměna
EZ 2.0	Eduzměna 2.0; druhý pilotní projekt Nadačního fondu Eduzměna, navazující na první pilotní projekt na Kutnohorsku
FG	<i>ang.</i> Focus Group, čes. fokusní skupina
GASK	Galerie Středočeského kraje
HLS	<i>ang.</i> Human Learning Systems, čes. systémy lidského učení
IROP	Integrovaný regionální operační program
KH	Kutná Hora, Kutnohorsko
KID	Kooperace, Identifikace, Důvěra (karta KID je nástrojem organizace SOFA)
MAP	Místní akční plán vzdělávání
MAS	Místní akční skupina
MC	metodické centrum, metodická centra
MOS	mezioborová spolupráce
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
NFE	Nadační fond Eduzměna
NNO	nestátní nezisková organizace, <i>ang.</i> non-governmental organisation (NGO)
NP	nepedagogická podpora
NPI	Národní pedagogický institut
NPS	<i>ang.</i> Net Promoter Score, čes. čistý index doporučení
OECD	<i>ang.</i> Organisation for Economic Co-operation and Development, čes. Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OMJ	odlišný mateřský jazyk
OP	odborný partner Eduzměny
OPZ+	Operační program Zaměstnanost plus
ORP	obec s rozšířenou působností
OSF	<i>ang.</i> Open Society Foundation, čes. Nadace Otevřené společnosti
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
PS	pracovní skupina
RAA	<i>ang.</i> Reasoned Action Approach, čes. přístup založený na odůvodněném jednání
RED-IZO	Resortní identifikátor právnické osoby ve školství
RRRR	<i>ang.</i> Resilience, Rights and Respectful Relationships, čes. odolnost, práva a respektující vztahy
RT	realizační tým

RVP	rámcový vzdělávací program
ŘSV	Řešíme společnou výzvu
SDQ	<i>ang.</i> Strengths and Difficulties Questionnaire, čes. dotazník silných stránek a obtíží
SE	Schola Empirica
SES	socioekonomický status
SLO	<i>ang.</i> School as Learning Organization, čes. škola jako učící se organizace
SOFA	Society for All (dříve ČOSIV)
SPC	speciálně pedagogické centrum
STEAM	<i>ang.</i> Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics, čes. Věda, Technologie, Technika, Umění a Matematika
STRONG	<i>ang.</i> Supporting Transition Resilience Of Newcomer Groups, program SOFA pro práci s dětmi a mládeží zasaženými válečným konfliktem a vysídlením (primárně z Ukrajiny)
SPKV	Společnost pro kreativitu ve vzdělávání
SŠ	střední škola
SVP	speciální vzdělávací potřeby
SWOT	<i>ang.</i> Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats, čes. silné stránky, slabé stránky, příležitosti a hrozby
ŠD	školní družina
ŠPP	školní poradenské pracoviště
ŠVP	školní vzdělávací program
TALIS	<i>ang.</i> Teaching and Learning International Survey, čes. Mezinárodní průzkum výuky a učení
TBIE	<i>ang.</i> Theory-Based Impact Evaluation, čes. teoreticky podložené hodnocení dopadu
TDZ	Tým(y) duševního zdraví
ZŠ	základní škola
ZUŠ	základní umělecká škola

11.

Seznam grafů, obrázků a tabulek



11.1 Seznam grafů

Graf č. 1:	Vývoj počtu pracovníků a velikosti úvazků ve školních letech (bez odborných partnerů)
Graf č. 2:	Srovnání vývoje vzdělávacích výsledků a nerovností v ORP Krnov a ORP Kutná Hora (2013–2017)
Graf č. 3:	Vnímané zdroje pracovního stresu
Graf č. 4:	Vnímané zdroje pracovního stresu
Graf č. 5:	Spokojenost s vedením školy a pracovním prostředím
Graf č. 6:	Vývoj postojů učitelů ZŠ a SŠ
Graf č. 7:	Vývoj postojů učitelů MŠ
Graf č. 8:	Spokojenost rodičů na konci pilotního projektu
Graf č. 9:	Vnímání posunů ve vztahu dítěte ke škole, příležitosti k rozvoji a kvalitě komunikace
Graf č. 10:	Změny v postojích a chování dětí v MŠ na Kutnohorsku, 2020–2025
Graf č. 11:	Změny v kompetencích, chování a pocitech dětí v MŠ na Kutnohorsku, 2024
Graf č. 12:	Změny ve wellbeingu žáků ZŠ a SŠ na Kutnohorsku, 2020–2025
Graf č. 13:	Změny ve vnímání učitelů a školy z pohledu žáků ZŠ a SŠ na Kutnohorsku, 2020–2025
Graf č. 14:	Situace kolem šikany u žáků 9. tříd ZŠ a 4. ročníků SŠ na Kutnohorsku, 2020–2025
Graf č. 15:	Srovnání nevážených a vážených průměrů postojů zřizovatelů
Graf č. 16:	Matice přechodů postojů zřizovatelů 2022–2025: Perspektiva žáků

11.2 Seznam obrázků

Obrázek č. 1:	Víceúrovňová struktura a komplexita vzdělávacího ekosystému na Kutnohorsku
Obrázek č. 2:	Základní geografické charakteristiky regionu
Obrázek č. 3:	Obecný model akce (action model) integrační podpory v regionu
Obrázek č. 4:	Teoretický rámec Reasoned Action Approach (RAA) pro analýzu změny chování aktérů
Obrázek č. 5:	Vliv typů podpory na determinanty chování s příklady intervencí
Obrázek č. 6:	Komplexní model podpory vedení škol
Obrázek č. 7:	Komplexní model podpory učitelů
Obrázek č. 8:	Komplexní model podpory mateřských škol

11.3 Seznam tabulek

Tabulka č. 1:	Celkové náklady projektu v letech 2019–2025 (za školní roky)
Tabulka č. 2:	Zdroje financí na realizaci projektu v letech 2019–2025 (za školní roky)

Tabulka č. 3:	Zapojení škol z ORP Kutná Hora a ze srovnávací skupiny do intervence a měření
Tabulka č. 4:	Základní sociogeografické charakteristiky ORP KH k 1. 1. 2020
Tabulka č. 5:	Základní demografické ukazatele ORP Kutná Hora
Tabulka č. 6:	Kapacitní a personální parametry vzdělávacího systému v ORP Kutná Hora
Tabulka č. 7:	Hlavní intervence, 2020–2025
Tabulka č. 8:	Intervence agregované podle cílových skupin, 2020–2025
Tabulka č. 9:	Práce regionálních průvodců škol přímo na školách na Kutnohorsku, 2020–2025
Tabulka č. 10:	Matice determinantů jednání (A-N-C)
Tabulka č. 11:	Typy organizací zapojených do spolupráce s Eduzměnou

12.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1:

Témata v odborně-pedagogické oblasti

Příloha č. 2:

Kazuistika – inspirativní rotující návštěva
s přestavbou uspořádání MŠ

Příloha č. 3:

Karty dílčích intervencí Eduzměny



Příloha č. 1:

Témata v odborně-pedagogické oblasti

Popis rozvoje regionu v každém tématu představuje cílový stav. V konkrétním regionu se jeho naplňování ale prakticky věnujeme postupně a krok za krokem podle aktuální situace v území a potřeb aktérů.

VICE

**Sdílená a žitá
vize zaměřená
na kvalitu
výuky a úspěch
všech žáků**



Vize školy klade důraz na všestranný rozvoj každého žáka. **Pracovníci školy** vizi spolutvoří, identifikují se s ní a pravidelně ji revidují. Vize se propisuje do jednání pracovníků školy a je brána v potaz při rozhodování o škole. Škola svou vizi sdílí veřejně a srozumitelně ji komunikuje směrem k **rodičům**, kteří se mohou částečně podílet na její tvorbě a snaží se ji podporovat.

Při stanovení své vize se školy pohybují v rámci, který jí dávají jednak **zřizovatelé**, jednak v tom, který určuje **státní zakázka** (cíle vzdělávání ve školském zákoně, rámcové vzdělávací programy). **CPV** stanovuje ve spolupráci s místními aktéry vizi rozvoje regionu, která zohledňuje výchozí situaci a možnosti všech subjektů, jež se v regionu vzděláváním zabývají.

LEADERSHIP

**Vysoká kvalita
pedagogického
leadershipu**



Vedení škol pěstuje svou schopnost vést a rozvíjí potenciál pedagogů, aby se i oni stali lídry. Zajišťuje, aby všechny činnosti byly v souladu s vizí školy. Vedení školy vnímá jako svou hlavní roli zvyšování kvality výuky ve škole a do tohoto procesu zapojuje učitele i žáky. **Pedagogové** mají jasnou vizi svého rozvoje. Ve sborovnách je pěstována kultura sdílení a společného učení.

Zřizovatelé podporují rozvoj leadershipu u ředitelů svých škol a vnímají ho jako zásadní pro úspěšné řízení školy. Vyhledávají a na ředitelská místa upřednostňují osobnosti s těmito předpoklady. **CPV** organizuje vzdělávání pro zřizovatele i ředitele a propojuje je za účelem sdílení a vzájemné inspirace. Na aktivaci pedagogického leadershipu cílí také své další aktivity i podporu regionálních průvodců.

SPOLUPRÁCE

**Spolupráce
uvnitř i vně
školy**

Vedení škol vytváří podmínky pro spolupráci učitelů (důvěra, pocit bezpečí, vzájemné učení, tandemové učení). **Škola** pracuje jako učící se organizace, kde každý ovlivňuje kvalitu vzdělávání v celé škole. **Učitelé** vyhledávají a otevírají dětem možnosti ovlivňovat své učení a přebírat vlastní odpovědnost za něj.



Jako klíčové se ukazuje sdílení znalostí a zkušeností s dalšími školami na úrovni vedení škol i mezi učiteli. I **rodiče** jsou důležitými partnery školy. Vedení vnímá jako jednu z priorit otevřenou komunikaci směrem k nim. Pracuje s rodiči, aby se zajímali o dění ve škole a podporovali ji v naplňování její vzdělávací vize. Škola se učí od vnějšího prostředí a spolupracuje s ním (se sociálními a zdravotními službami, s vysokoškolskými institucemi a s dalšími externími partnery).

Zřizovatelé podporují své školy v setkávání a vzájemné inspiraci. Ve spolupráci s **Centrem podpory vzdělávání** vytvářejí prostorové a další podmínky pro sdílení mezi školami. Organizují platformy pro společné učení a řešení náročnějších výzev, jako např. implementace nových školních vzdělávacích programů.

PEDAGOGICKÝ SBOR

Kvalifikace,
spokojenost
a otevřenost
dalšímu rozvoji



Vedení škol podporuje průběžné odborné profesní a osobnostní vzdělávání všech členů sboru a oceňuje zvědavost a chuť zkoušet a zavádět nové věci a inovace. **Pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci** dostávají podporu pro rozvoj (pravidelná zpětná vazba, která podporuje reflexi vlastní práce a zlepšování, podpora pro nastupující pedagogy). **Rodiče** mají základní přehled o trendech dalšího vzdělávání pedagogů, a proto důvěřují profesním kvalitám učitelů svých dětí.

Zřizovatelé jsou si vědomi důležitosti otevřeného a bezpečného klimatu školy a podporují ředitele v takovém přístupu. **CPV** vyhledává v regionu i mimo něj odborníky, kteří mohou pedagogy posilovat v jejich profesních kompetencích.

VÝUKA
Ambiciózní
dosazitelné
vzdělávací
cíle a metody
podporující
individualizaci



Učitelé plánují výuku s ohledem na vzdělávací cíle, výuka je diferencovaná a individualizovaná. Hodiny jsou sestaveny z různých fází s dobře zvládnutými přechody. Učitelé používají metody přizpůsobené různým žákům, které směřují k naplnění cílů. Zadání jsou formulována tak, aby každý žák mohl pochopit souvislost a smysluplnost jednotlivých aktivit. **Škola** se otevírá **rodičům** – zve je na návštěvy ve výuce, pořádá rodičovské kavárny s tématy inovací ve vzdělávání.

Zřizovatelé škol respektují, že vzdělávací proces je odpovědností a pravomocí ředitele. Ovlivňují ho pouze formou regionální vize a směřují ho formou hodnotících kritérií ředitelů, která jsou v souladu s touto vizí a jsou transparentní. V rámci **Centra podpory vzdělávání** jsou organizovány vzdělávací aktivity, které umožní vnášet do škol moderní metody výuky rozvíjející dovednosti žáků pro budoucí život.

PRÁCE S ŽÁKY
Bezpečné pro-
středí, podpora
sebedůvěry
žáků, prorůstové
myšlení

Učitelé vytvářejí bezpečné školní klima, mají o žáky zájem a podporují jejich důvěru ve vlastní schopnost učit se a dosáhnout úspěchu, rozvíjejí jejich růstové myšlení. Udržují uvolněnou a přátelskou atmosféru ve škole (používají a podporují humor, cíleně rozvíjejí vzájemný respekt a dobré vztahy mezi žáky). **Vedení školy** cíleně pracuje na zajištění dobře fungujících školních poradenských pracovišť. Podporuje vznik školních parlamentů a jejich participaci na směřování



ní školy. **Pedagogové a rodiče** se vzájemně snaží o nekonfliktní komunikaci a vyjasňování postojů. Jejich spolupráce se odehrává v atmosféře vzájemné důvěry a hledání oboustranně přijatelného řešení, především ve prospěch dětí.

Zřizovatelé v regionu systémově podporují zlepšování všech svých škol tak, aby nedocházelo k exkluzivitě nebo segregaci. **CPV** vyhledává v regionu i mimo něj odborné organizace, které propojuje se školami za účelem podpory wellbeingu dětí, učitelů i vedení škol.

REFLEXE A HODNOCENÍ Systematické sledování pokroku a formativní hodnocení

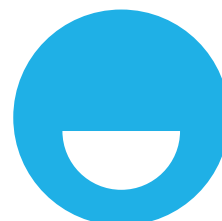


Učitelé dávají žákům srozumitelnou formativní zpětnou vazbu, transparentně pracují s kritérii hodnocení, vedou žáky k reflexi vlastních řešení i reflexi hodiny a práce učitele. Budují jejich sebevědomí a chybu využívají jako příležitost pro učení. **Školy** využívají data a výzkumné poznatky ke zlepšení učení, analyzují své postupy a vý-sledky, pravidelně vyhodnocují účinnost zavedených postupů. Učitelé využívají schůzek s rodiči k vyjasňování způsobu hodnocení dětí tak, aby **rodiče** mohli podporovat své děti na jejich vzdělávací cestě. **Ředitelé** mají v souladu s vizí školy sestaven transparentní model hodnocení a vedení učitelů. Takový model pro hodnocení a vedení ředitelů škol mají i zřizovatelé.

Zřizovatelé si jsou vědomi své role a při nezdarech ředitelů upřednostňují jejich podporu, pomáhají jim hledat cesty pro inspiraci od kolegů ředitelů v dalších školách. Mají stanoven systém podpory nastupujících ředitelů v jejich adaptaci na náročnou funkci. **CPV** vysílá do škol průvodce, kteří podporují vedení i pedagogy ve stanovování cílů rozvoje a jejich vyhodnocování.

Příloha č. 2:

KAZUISTIKA



Inspirativní rotující návštěva s přestavbou uspořádání MŠ

Základní informace

Hostitelská škola:	jednotřídní MŠ (28 dětí bez podpůrných opatření, 2 učitelky)
Účastníci:	ředitelky a učitelky z 17 MŠ v ORP, lektorka, regionální průvodce, koordinátorka cílové skupiny vedení škol, koordinátorka návštěvy (MAP), interní evaluátor
Termín:	leden 2023, odpoledne (od 15:00)
Téma:	podnětné učební prostředí ve třídě MŠ – tvorba a dotažení center aktivit v rámci rotujících návštěv

Program setkání

Setkání se skládalo z úvodního naladění a sdílení důvodů účasti, prohlídky třídy a již realizovaných změn, připomenutí znaků podnětného prostředí, společného návrhu uspořádání třídy do center aktivit a praktické části, během níž došlo k přestavbě prostoru „v přímém přenosu“.

Motivace a očekávání účastníků

Ve sdílení účastníků se opakovaly čtyři hlavní důvody účasti:

- a. zvědavost, zda je možné proměnu realizovat v konkrétních podmínkách školy;
- b. snaha navázat na předchozí inspiraci z návštěv mimo region a vidět principy podnětného prostředí přímo v praxi:
 - » „Jsme okouzleni návštěvou...“
 - » „Chceme vidět, co nastane za změnu tady a jak to funguje.“
- c. profesní nejistota a potřeba opory v otázkách kvality výuky a práce s prostorem:
 - » „Nejsem si jistá, že svoji práci dělám tak dobře, jak bych mohla.“
 - » „...znám víc teorií a chci ji vidět v praxi...“

- d. zájem o navázání spolupráce s velikostně a koncepčně podobnými školami:

» „*Ráda bych navázala spolupráci s velikostně podobnou jednotřídkou.*“

V úvodní diskusi některé účastnice vyjadřovaly pochybnosti, zda jsou centra aktivit vhodná již pro nejmladší děti, a upozorňovaly na potřebu času k adaptaci. Tyto obavy byly konfrontovány s konkrétní zkušeností školy, která změnu již realizovala:

» „*Atmosféra ve třídě se zklidnila, děti si chodí samy z centra do centra.*“

Vedle profesních motivací zazněly také osobní důvody účasti, které připomněly emoční rozměr změny a význam kolegiální podpory:

» „*Chtěla jsem kolegyni podpořit, prostě jsem tu s ní chtěla být.*“

Postřehy evaluátora

Otevřenost diskuse, zapojení většiny účastnic a schopnost formulovat i odlišné názory byly indikátorem bezpečného prostředí. V průběhu setkání se opakovaně objevovala potřeba zklidnění a zvýšení koncentrace dětí

» „*Aby u něčeho vydržely a pořád nelítaly.*“

stejně jako potřeba času, aby si učitelé změnu mohli vnitřně zpracovat. Významnou roli sehrával respekt k lektorce jako nositelce odborného rámce i bezpečí.

- **Identifikovaná dobrá praxe:**

návaznost témat a osob – opakování stejného tématu v čase a stabilní provázející osoba umožňovaly účastnicím propojovat nové zkušenosti s předchozími a postupně ukotvovat porozumění hlubším principům.

Prohloubení profesních znalostí: rámec podnětného prostředí

Hostitelský tým nejprve představil změny, které již ve třídě realizoval, a zároveň otevřeně pojmenoval oblasti, které zůstávaly nedotažené:

» „*Center máme hodně, nemáme je dotažené do konce.*“

» „*Naše děti si strašně rychle zvyknou, oni ví, kam jít, narozdíl od nás.*“

Na tuto reflexi navázala lektorka představením sdíleného rámce znaků podnětného prostředí. Účastnice pracovaly s pracovním listem, do kterého si doplňovaly vlastní poznámky a příklady z praxe. Rámec se soustředil zejména na strukturovanost prostoru, dostupnost a přehlednost materiálů, práci s mírou podnětů, propojení s reálným životem a vytváření bezpečného, sdíleného prostředí.

- **Identifikovaná dobrá praxe:**

lektorka systematicky oceňovala již existující silné stránky třídy a propojovala teorii s konkrétními situacemi, čímž posilovala motivaci a snižovala obavy ze změny.

Přestavba prostoru: změna „naživo“

Lektorka nejprve nahlas modelovala své uvažování při plánování přestavby – mapovala provozní limity školy a vymezovala podmínky, za nichž je změna realistická. Společně s účastnicemi bylo následně navr-

ženo rozdělení center aktivit podle funkce jednotlivých prostor. Při samotném stěhování se pracovalo metodou postupného vylučování („co kde musí zůstat“) a hledala se jednoduchá, vratná řešení.

V situacích nejistoty lektorka posilovala pocit bezpečí a podporovala experimentování:

„Pojďme si říct, že to zkusíme a vrátíme to zpátky, když s tím nebudete ok.“

Účastnice pracovaly ve dvou skupinách; část se aktivně zapojila do přestavby, část vedla paralelní diskuse o dalších profesních tématech. Lektorka průběžně připomínala také význam spolupráce s provozními zaměstnanci školy.

Postřehy evaluátora

Setkání se výrazně dotklo profesní identity účastnic. Nešlo pouze o prezentaci výsledku, ale o sdílenou zkušenost procesu změny. Ta přinesla silný učící se moment: změna je náročná, vyvolává otázky a nejistotu, ale je možná i v běžných podmínkách mateřské školy.

- **Identifikovaná dobrá praxe:** promyšlená příprava setkání a dvojrole lektorky (expert a facilitátor), včetně jasně nastavení rozhodovacích kompetencí:

„Hlavní slovo budou mít místní paní učitelky.“

K uvolnění napětí přispíval také humor:

„Berte to tak, že jste součástí show 'Jak se staví sen'.“

Závěrečná reflexe a téma kontroly

V závěrečné reflexi lektorka ověřovala míru ztotožnění hostitelského týmu s novým uspořádáním třídy. Zaznívaly ambivalentní, ale převážně konstruktivní reakce:

„Budeme si zvykat. Je to změna a asi je to změna k lepšímu.“

„I to malé posunutí nás posune někam dál. Ale není to o nás, je to o těch dětech.“

Od účastníků zaznělo uznání náročnosti i odvahy hostitelů:

„Je to dobrý, je to super, ale odvalu jste museli mít.“

Lektorka uzavírala setkání důrazem na průběžné pozorování a ladění prostředí:

„Dnešní změna neznamená, že to tak je na věky věků... Důležité je pozorovat a přemýšlet, vyladřovat.“

Evaluátor zaznamenal opakující se, často implicitní téma míry kontroly učitele nad dětmi. Napětí mezi obavami z reakce dětí a důvěrou v jejich adaptační schopnosti ukazovalo přirozený přechodový moment, se kterým je třeba v podpůrných intervencích počítat.

Po skončení oficiální části zůstala menší skupina účastnic a pokračovala v doladřování detailů. Opakovaně zaznívala potřeba času ke zpracování změny:

„Nemůžu dneska hned všechno, já to musím vstřebat.“

Závěr však směřoval k důvěře v děti:

» „*Myslím si, že se děti lépe přizpůsobí než my.*“

Dopad v odstupu

Zpětná vazba v odstupu několika měsíců potvrdila význam inspirace i potřebu individualizace podle kontextu jednotlivých škol:

» „*Velké poděkování, za skvělé možnosti nahlédnout do jiných institucí...*“

» „*...nikomu nic nenutíte, necháváte rozhodnutí na každém z nás...*“

- **Vyvození:**

Inspirativní návštěva posílila jak vnímanou užitečnost konceptu podnětného prostředí, tak vnímanou schopnost škol změnu zvládnout. Klíčovou podmínkou se ukázala návazná podpora, která pomáhala překlenout momenty nejistoty a snižovala riziko návratu k předchozí praxi. Zásadní roli sehrála také kolektivní podpora regionální profesní komunity.

Příloha č. 3:

Karty dílčích intervencí Eduzměny

Název intervence

Práce s cílovou skupinou: ŘEDITELÉ

Cílová skupina

Ředitelé MŠ, ZŠ a SŠ v ORP Kutná Hora
Další zástupci vedení škol

Cíle

Původní cíle:

- Poskytnout ředitelům podporu v řízení škol a zavádění inovací.
- Vytvářet síť ředitelů pro sdílení zkušeností.
- Zprostředkovat odborníky a vzdělávání dle potřeb škol.

Vyvinuté cíle (cca 2023–2025):

- Podpořit ředitele v roli pedagogických lídrů, kteří vedou učitelský sbor a směřují rozvoj výuky.
- Stabilizovat systém regionálních průvodců a jejich podpůrné (mentoringové) role.
- Podpořit strategické plánování ve školách, zejména formulaci vize školy.
- Rozvíjet ve školách učící se community.
- Zajistit spolupráci s *Týmy duševního zdraví* a dalšími podpůrnými službami.

Popis a formát, včetně metod práce

- Fokussní skupiny ředitelů (FG) – každoroční reflexe školního roku a plánování.
- Pravidelná setkání: program *Ředitelská klubovna*, online sdílení.
- Program *Pedagogický lídr*: 3letý program pro přihlášené zástupce vedení škol.
- Terénní podpora: průvodci ve školách, facilitace procesů, mentoring.
- Inspirativní návštěvy v regionu, mimo něj i do zahraničí.
- Podpora projektů a minigrantů (*Zahrady, Začít spolu, Učení venku*).

Klíčové principy

- Individuální přístup a partnerský vztah s řediteli.
- Propojování škol a provázejících odborníků.
- Společná reflexe praxe, sdílení.
- Podpora při postupném zavádění změn.
- Důraz na bezpečné prostředí pro otevřenou diskusi.
- Zapojování zřizovatelů do diskuse o školství.

Vývoj v čase

- 2022** Postupná konsolidace nabídky, vznik metodických center, síťování ředitelů, průvodci vstupují do škol a postupně získávají důvěru.
- 2023** Posílení mentoringu vedení škol, více inspirativních návštěv, práce na vizích škol, rozšíření spolupráce s TDZ, logopedie do MŠ, začíná program *Pedagogický lídr*.
- 2024** Jasnější struktura vzdělávací nabídky pro vedení škol (*Ředitelská klubovna* vs. online sdílení), stabilizace průvodců, důraz na týmovou/ společnou práci v pedagogických sborech.

	2025 Ředitelé více reflektují a sami plánují, některá setkání sami iniciují, ve školách vznikají učící se skupiny, stabilizace využívání podpůrných služeb.
Dopady a výsledky	Na jednotlivce  Zlepšení profesních i osobních kompetencí ředitelů, pedagogický leadership, větší jistota při řízení školy, soustředění se na zformulování vize školy a podporu wellbeingu pedagogů i žáků. Na školy  Lepší plánování, rozvoj vize, zavedení moderních trendů do výuky (formativní přístup, tandemová výuka, program Začít spolu, Hejného matematika), podpora dobrého klimatu a wellbeingu všech ve škole, vědomá práce s rodiči, vznik učících se skupin. Na region  Posílení spolupráce mezi školami, stabilizace podpůrných týmů (TDZ, logopedie), kultura sdílení, hluboké zasíťování.
Kritické faktory úspěchu	 • Stabilní a dostupní průvodci. • Otevřená a jasná komunikace o nabídce podpory. • Financování vzdělávacích a podpůrných aktivit. • Zapojení celých sborů a zřizovatelů.
Překážky a rizika	 • Někdy roztržitěná nebo nejasná nabídka vzdělávání (<i>Pedagog lídr, Ředitelská klubovna, setkávání ředitelů</i>). • Kolize termínů, nedostatek kapacit na suplování. • Přetížení ředitelů i průvodců, když škola postupuje moc rychle.
Udržitelnost a přenositelnost	Udržitelnost: vyžaduje jasnou strukturu služeb a jejich stabilní financování. Přenositelné prvky: průvodcovský model podpory, pravidelné sdílení ředitelů, inspirativní návštěvy. Doporučeno: adaptovat intenzitu podpory dle velikosti škol, budovat vazby s místními partnery, zapojit a edukovat o školství v regionu zřizovatele.

Název intervence

Práce s cílovou skupinou: RODIČE

Cílová skupina

Rodiče, případně pedagogičtí pracovníci v regionu Kutnohorsko.

Cíle

Původní cíle:

- Posilovat partnerství mezi školami, rodiči a komunitou.
- Rozvíjet kompetence rodičů, podporovat jejich participaci na vzdělávání dětí.
- Vytvářet příležitosti pro setkávání rodičů, pedagogů a dalších aktérů ve formálním i neformálním prostředí. Postupně kultivovat prostředí ve školách, aby byly školy připraveny rodiče zvát a aktivně s nimi spolupracovat.

Vyvinuté cíle (cca 2023–2025):

- Vytvořit platformy pro sdílení, síťování a potenciálně i zastupování rodičů v regionu.
- Rozvíjet hlubší pedagogické dovednosti v oblasti Učení venku.
- Kultivovat komunikaci a nastavovat funkční spolupráci mezi školou a jejími rodiči.
- Snížit stres a pocit izolace rodičů, zvýšit jejich zapojení do komunitních aktivit.

Popis a formát, včetně metod práce

Téma zajišťováno pracovní skupinou Rodiče (odborný partner a zástupkyně EZ v regionu), od roku 2024 koordinátorkami CPV ve spolupráci s odborným partnerem Eduzměny (OP).

Formáty aktivit:

- Rodičovské kavárny (diskuse s odborníkem, sdílení zkušeností).
- Komunitní díly a tvoření (keramika, zahrady).
- Minigranty – projekty škol zaměřené na zapojování rodičů.
- Workshop *Komunitní role školy* pro pedagogické sbory a následně pro rodiče.
- Společné akce – plánování a úpravy školních zahrad, učení venku, příměstské tábory.
- Postup: nejdříve příprava školy, poté společná práce s rodiči.

Klíčové principy

- **Spolupráci začínat ve škole:** pedagogický sbor musí vědět, jaké rodiče chce zapojit a za jakých podmínek.
- **Podpora** rovnocenného **partnerství** a vzájemného **respektu**.
- Využívat **bezpečná témata** (školní zahrady, učení venku) jako vstupní bránu k participaci.
- Pravidelné informování, sdílení příkladů dobré praxe, budování důvěry.
- Propojovat školní a komunitní prostředí, posilovat lokální lídry z řad rodičů.

Vývoj v čase	2021–2 Základní mapování potřeb škol a rodičů, začátky rodičovských kaváren, obtížné regionální propojování. 2023 Vznik minigrantů – první školní projekty zaměřené zejména na zahrady, pokusy o síťování s rodiči během školních akcí. 2024 Vznik koordinátorské role v rámci CPV, rozvoj kaváren a komunitních dílen, větší zájem škol a první výsledky na některých ZŠ. 2025 Konsolidace spolupráce, vznik skupiny rodičů na Kutnohorsku, normalizace tématu rodičovské participace v regionu (zapojování do témat duševního zdraví, prohlubování vazby na <i>Učení venku</i>).
Dopady a výsledky	Na jednotlivce  Vyšší účast rodičů na kavárnách a komunitních aktivitách (20–30 účastníků). Lepší porozumění roli rodiče ve vzdělávání a společném učení (např. v projektech <i>Učení venku</i>). Na školy  Posun některých škol k otevřenější spolupráci. Zlepšení komunikace mezi rodiči a pedagogy. Aktivní zapojení rodičů do minigrantů, školních projektů a školských rad na vybraných školách. Na region  Vznik rodičovské skupiny v Kutné Hoře pod vedením CPV.
Kritické faktory úspěchu	 • Dostatečné personální kapacity (koordinátorky v CPV, spolupráce s OP). • Podpora průvodců a jejich schopnost téma rodičů do škol vnášet. • Vhodné načasování – školy musí být na spolupráci připraveny. • Bezpečné prostředí a srozumitelná nabídka aktivit. • Propojování s dalšími projekty (OPZ+, nadace, MAP).
Překážky a rizika	 • Různá motivace a otevřenost škol; někde téma rodičů nerezonuje, rozhodující je postoj vedení školy. • Slabší koordinace mezi některými průvodci a týmem (informace z terénu někdy chybí). • Finanční náročnost větších akcí pro veřejnost/rodiče, omezené kapacity týmu. • Pomalý proces budování komunit – vyžaduje dlouhodobou péči. • Riziko návratu škol k servisnímu pojetí místo partnerství s rodiči.
Udržitelnost a přenositelnost	• Postupné budování lokálních lídrů a rodičovských skupin zvyšuje samostatnost. • Téma je propojeno s širšími projekty (učení venku, OPZ+, integrace cizinců), což rozšiřuje zdroje podpory. • Pro dlouhodobé udržení je nutná pravidelná facilitace a pokračování v osvětě o významu rodičů ve vzdělávání.

Název intervence

METODICKÁ CENTRA

Cílová skupina	Učitelé a pedagogičtí pracovníci ZŠ a MŠ v regionu Kutnohorsko.
Zapojení odborní partnerů	MAP KH, Elixír do škol, Step by Step ČR
Cíle	Původní cíle: - Vytvořit platformy pro sdílení, síťování a profesní rozvoj učitelů v regionu. - Nabídnout praktické a okamžitě využitelné náměty do výuky. - Podporovat zavádění moderních didaktických forem a inovativních přístupů do výuky. Vyvinuté cíle (cca 2023–2025): - Budovat udržitelné profesní učící se komunity založené na důvěře a bezpečí. - Rozvíjet hlubší pedagogické dovednosti a postoje (např. reflexe vlastní praxe, práce s chybou). - Podporovat profesní i osobnostní růst pedagogů, zvyšovat jejich profesní sebedůvěru a odolnost (prevence vyhoření). - Kultivovat pedagogické lídry schopné šířit inovace ve vlastních školách.
Popis a formát, včetně metod práce	Dlouhodobý formát pravidelných setkávání učitelů v menších skupinách pod vedením zkušených lektorů. Formáty se liší podle zaměření centra a mění se v čase: Obsahově zaměřená MC: Nízkoprahová, zaměřená na konkrétní předmět (fyzika, dějepis) nebo téma (digitální technologie). Nabízejí praktické, okamžitě využitelné náměty. Využívají osobní, online i hybridní formu. Procesně/metodicky zaměřená MC: Vysokoprahová, zaměřená na obecnější pedagogické koncepty (formativní hodnocení, model E-U-R, reflexe). Vyžadují aktivní zapojení, sdílení praxe a často i otevřené hodiny. Organická MC: Vznikající zdola dle potřeb regionu (pro začínající učitele, logopedie, učení venku...) Metody práce: Diverzifikované v jednotlivých MC, např.: důraz na zážitkové učení, konstruktivistické principy (model E-U-R), kolegiální sdílení, reflektovanou praxi (otevřené hodiny, důkazy z praxe), tandemové lektorování a facilitaci.
Klíčové principy	Bezpečné prostředí Základní a nenahraditelná podmínka pro vytvoření důvěry, která umožňuje otevřené sdílení, experimentování a učení se z chyb. V pokročilé fázi se toto prostředí vyvíjelo v tzv. odvážný prostor, kde se účastníci nebáli riskovat a ukazovat i nedokonalou praxi.

	Kolegiální podpora Učení od kolegů je vnímáno jako legitimnější a efektivnější než expertní rady zvenčí. Propojení s praxí Důraz na cyklus <i>zažít – vyzkoušet – reflektovat</i>. Účastníci jsou vedeni k okamžité aplikaci poznatků ve vlastní výuce. Dlouhodobost a kontinuita Systematická práce v ustálené skupině umožňuje hlubší posuny a budování komunity.
Vývoj v čase	2023–4 Vznik a stabilizace, navazující na struktury MAP. 2024 Diferenciace a prohlubování s nabídkou náročnějších formátů, posun od lektorem řízených setkání k větší aktivitě účastníků. 2025 Zrání a soběstačnost, kdy některá centra fungují jako autonomní komunity a vznikají organicky zdola. V čase koexistují různá MC v různé fázi poskytující nabídku pro různé potřeby, očekávání a nároky učitelů. Klíčovým mechanismem tohoto vývoje bylo postupné budování důvěry a bezpečného prostředí, které umožnilo zvyšovat nároky a předávat odpovědnost účastníkům.
Dopady a výsledky	Na jednotlivce  Zvýšení profesního sebevědomí a učitelské jistoty, prevence syndromu vyhoření, osvojení nových metod, nárůst odvahy experimentovat. Na školy  Vznik ohnisek kolegiální podpory (učící se skupiny), přerod některých účastníků v pedagogické lídry, kteří šíří inovace ve sborovnách. Na region  Prolomení izolace učitelů a škol, vytvoření formálních i neformálních sítí pro sdílení praxe.
Kritické faktory úspěchu	• Osobnost a facilitační dovednosti lektora/lektorů (partnerský přístup, nehodnotící postoj). • Schopnost vytvořit a udržet bezpečné prostředí a důvěru ve skupině. • Evoluční přístup – začít nízkoprahovou nabídkou a postupně zvyšovat náročnost. • Flexibilita a schopnost reagovat na aktuální potřeby účastníků.
Překážky a rizika	Přetížení učitelů: Časová náročnost a konkurence jiných vzdělávacích aktivit v regionu. Dosažení stropu: Obtížnost oslovit učitele mimo skupinu aktivních a motivovaných. Různorodost skupin: Práce s účastníky s odlišnou motivací (vyslaní vedením vs. ti s vlastním zájmem) a zkušenostmi. Udržitelnost: Závislost na financování a na kvalitě lektorů.

**Udržitelnost
a přenositelnost**

Model je udržitelný v rámci regionálních struktur (*Centrum podpory vzdělávání* – CPV).

Pro přenos do nových regionů je doporučeno:

- 1 Začít nízkoprahovými menšími bezpečnými a přitom přínosnými aktivitami a budovat důvěru.
- 2 Navázat na existující místní sítě a lídry.
- 3 Nabízet diverzifikované modely (obsahové i procesní) a formáty.
- 4 Podporovat postupné přebírání odpovědnosti místními aktéry.

Název intervence

MEZIOBOROVÁ SPOLUPRÁCE A PODPORA ROVNÝCH PŘÍLEŽITOSTÍ

Cílové skupiny

- Školy (MŠ, ZŠ, SŠ) v ORP Kutná Hora.
- Děti se speciálními vzdělávacími potřebami, s OMJ, ohrožené sociálním vyloučením.
- Pedagogové, asistenti pedagoga, pracovníci ŠPP (školní poradenské pracoviště).
- Sociální a zdravotní služby, municipality a jejich příslušné výbory, OSPOD a policie, další neziskové organizace v území.
- Rodiče z romské a ukrajinské komunity.

Cíle

Původní cíle:

- Propojovat školy a místní služby při podpoře ohrožených dětí.
- Posilovat rovné příležitosti a sdílení know-how mezi aktéry v území.
- Rozvíjet nabídku podpůrných aktivit (logopedie, poradenské služby, ad.).

Vyvinuté cíle (cca 2023–2025):

- Stabilizovat a vzájemně nakontaktovat terénní práci a síť služeb.
- Prohlubovat spolupráci se školními poradenskými pracovišti.
- Zajišťovat podporu pro děti z romské a ukrajinské komunity, rozvoj rodičovských kompetencí.
- Zavádět konkrétní funkční nástroje (karty KID, metodiky STRONG, RRRR).
- Koordinovat projekty a zajišťovat udržitelnost řešení v území.

Popis a formát,
včetně metod
práce

Pravidelná **mezioborová setkání** (min. 4× ročně) – sdílení kazuistik, aktuálních témat, sítování aktérů.

Workshopy a **vzdělávací akce pro veřejnost/rodiče** (např. vývojová dysfázie, mediace, trauma-respektující přístup).

Terénní práce: romské komunitní pracovníce navštěvují rodiny, podpora ukrajinských skupin.

Praktické nástroje představené školám: Karty včasné identifikace ohroženého dítěte (KID), metodiky STRONG, RRRR.

Podpora logopedie v MŠ.

Propojování s MAP, **projekty** s místními službami a NNO v území (Rom Romeha, ukrajinská komunita), programy na posílení rodičovských kompetencí.

Klíčové principy	Síťování a spolupráce s aktéry v území – „<i>musíš být síťář, který pečuje o vztahy</i>“. Důraz na lokální partnery, kteří znají místní vztahy, rozumí území a ideálně v něm žijí (romské pracovnice, místní knihovnice). Postup od naslouchání k nabízení řešení; nezahltit terén. Koordinovaná práce se školami (vedení + poradenské týmy). Nezastupovat služby, ale doplňovat je v oblasti vzdělávání.
Vývoj v čase	2022 Živelný přístup a vznik pracovní skupiny zdola, nedokonalá koordinace s místními službami, dochází k zahlcení terénu. Přizvání zkušené NNO pracující s romskou komunitou z jiného regionu se nepotvrzuje jako produktivní. 2023 Konsolidace nabídky (logopedie, kavárny pro asistenty, poradna SOFA), pilotování karet KID. Intenzivní koordinované síťování se školami a službami v území. 2024 Propojení stávajících místních aktivit (MAP a PS Kámoši), další posilování lokální koordinace, rozšíření témat (trauma, sport, mediací). Úspěšná spolupráce s místními aktéry na projektu z externích fondů. Úprava role externích expertů (méně ad hoc, více mentoring). 2025 Profesionalizace koordinátorky MOS, stabilizace široké agendy (projekty, práce se ŠPP, síťování), odborný partner (SOFA) se více stahuje do expertní role, rostou témata z terénu.
Dopady a výsledky	Na jednotlivce  Děti s OMJ a SVP dostávají cílenou podporu; romští rodiče posilují motivaci ke vzdělávání; pracovníci služeb získávají kontakty a rozšiřují know-how, pracuje se s case managementem jednotlivých dětí. Na školy  Zlepšení spolupráce s jednotlivými ŠPP a jejich provázání s externími odborníky, využívání karty KID, posílení logopedické péče, více preventivních programů ve školách. Na region  Vytvoření funkční sítě služeb, prohloubení vztahů s municipalitami a DD, vznik funkčních přenositelných nástrojů (KID, ad.).
Kritické faktory úspěchu	 Lokální koordinátor/ka s dobrými vztahy v terénu, drží a rozšiřuje síť expertů a služeb. • Důvěra mezi školami a službami. • Spolehlivé financování (město, projekty). • Propojení s MAP a sítěmi neziskových organizací. • Dostupnost konkrétních nástrojů a metodik.

Překážky a rizika	 • Velká šíře agendy → riziko přetížení koordinátora/ky. • Slabá kontinuita v některých školách (aktivity bez navazování). • Pomalý proces zapojování romských rodin. • Napětí v projektových týmech (únava, konkurence). • Nedostatečná spolupráce s OSPOD, SPC.
Udržitelnost a přenositelnost	Udržitelnost podmíněna stabilním financováním a kapacitami. Přenositelné: model pravidelného mezioborového setkávání, zapojení komunitních pracovníků, nástroje jako karta KID. Doporučeno: v nových regionech budovat síť služeb postupně, využít lokální partnery a začít od menších kroků a témat.

Název intervence

NEPEDAGOGICKÁ PODPORA

Cílové skupiny	- Ředitelé a vedoucí pracovníci mateřských a základních škol - Zřizovatelé škol - Nepedagogičtí pracovníci škol (administrativní, vedoucí školních jídelen)
Zapojení interní zaměstnanci CPV	Koordinátor NP, regionální průvodci škol, dotační specialista
Zapojení partneři	Právník, odborný partner pro práci se zřizovateli, metodik Státního oblastního archivu (SOA), metodik školního stravování.
Cíle	Původní cíle - Zajistit školám přístup k administrativním, právním a ekonomickým službám, které usnadní řízení a zřizovatelskou agendu. - Nabídnout katalog standardizovaných služeb (skartační služby, spisový řád, dotační poradenství). - Podporovat školy při získávání dotací a grantů.
	Vyvinuté cíle (cca 2023–2025): - Poskytovat individualizovanou a vztahovou podporu vycházející z konkrétních potřeb každé školy, zejména malých venkovských škol. - Rozvíjet kapacity ředitelů a zřizovatelů tak, aby zvládali nepedagogické agendy samostatně (posilování kompetencí místo substituce). - Propojovat školy, zřizovatele a komunitu, vytvářet platformy pro sdílení zkušeností (zejména v oblasti školních jídelen). - Posouvat nepedagogickou podporu od reakce na ad hoc dotazy k preventivnímu a strategickému plánování.
Popis a formát, včetně metod práce	Systém podpory kombinující individuální konzultace, expertní služby a komunitní aktivity; flexibilní formát reagující na konkrétní potřeby škol. Formáty se liší podle potřeb škol měnících se v čase: Obsahově zaměřená NP: Odborné služby zaměřené na konkrétní témata (právní poradenství, grantové poradenství, ekonomické a personální konzultace, spisová služba a archivace). Poskytovány formou telefonických a e-mailových konzultací, seminářů a webinářů, workshopů, vzorových dokumentů. Procesně-metodicky zaměřená NP: Individuální konzultace a facilitované procesy k nastavení interních procesů, mentorství ředitelem a zřizovatelem, podpora školských rad, koučování nepedagogických pracovníků a setkání vedoucích jídelen. Organická NP: Aktivity a peer-to-peer sdílení vycházející z potřeb komunit (projektové dny zdravého vaření, sdílení receptů, společné nákupy), podporující komunitu.

	Metody práce: mapování potřeb; osobní návštěvy; telefonické a on-line konzultace; semináře, webináře, workshopy; spolupráce s regionálními průvodci škol, grantovým specialistou; spolupráce s právníkem, metodiky, odborným partnerem.
Klíčové principy	Partnerský a důvěryhodný vztah: koordinátor je rovnocenným partnerem, buduje důvěru a naslouchá. Individualizace a flexibilita: služby jsou šité na míru, koordinátor NP společně se školou určují míru podpory (převzetí úkolu, sdílené řešení, konzultace). Posilování kompetencí a sdílení dobré praxe: cílem je samostatnost škol a systematické sbírání a šíření fungujících řešení.
Vývoj v čase	2021–2 Příprava katalogu standardizovaných služeb (skartační služby, spisový řád, ICT), nízký zájem ze strany škol. 2023 Individualizace a budování vztahů; koordinátorka navštěvuje školy, poptávka se soustředí na právní a grantové služby (minimálně 51 právních případů, 23,5 milionu Kč v grantech pro 24 škol). 2024–5 Diverzifikace a stabilizace; rozšíření na školní jídelny (3 setkání vedoucích jídelen), definice tří úrovní podpory, definice pravidel pro výběr dodavatelů.
Dopady a výsledky	Na jednotlivce  - Ředitelé získali jistotu při řešení právních a personálních otázek; úleva od administrativy. - Vedoucí jídelen posílili svou motivaci ke spolupráci a získali nové kontakty. - Vedení škol v dotazníku průměrně hodnotilo dopad 2,81 body (medián 3) ze 4. Na školy  - vyšší úspěšnost a jistota při podávání a během realizace tzv. šablon pro školy; - efektivnější procesy (legislativa, smlouvy, spisová služba a archivace, personální agenda); - koučování nepedagogů. Na region  - vznik sítě škol, zřizovatelů a odborníků; - sdílení dobré praxe prostřednictvím setkání pracovníků školních jídelen; - Vedení škol v dotazníku hodnotilo regionální dopad nejvýše, průměrně 3,14 (medián 3) ze 4.
Kritické faktory úspěchu	 - Důvěryhodný a dostupný koordinátor NP, dotační specialista a právník. - Propojení s regionálními průvodci. - Flexibilní model individualizovaných služeb a rychlá reakce.

Překážky a rizika	 • Přetížení: personální omezení a kapacita koordinátorky. • Různorodost potřeb: heterogennost škol zvyšuje nároky na individualizaci služeb. • Udržitelnost: závislost na externích odbornících a riziko pasivity škol; nejisté financování.
Udržitelnost a přenositelnost	Model je udržitelný v rámci struktur CPV, pokud je zajištěno financování odborných služeb a personální kapacita. Pro přenos do nových regionů je doporučeno: • mapovat potřeby škol a zřizovatelů a přizpůsobit nabídku místním podmínkám, • zajistit dedikovaného koordinátora NP a propojení s dotačním a právním servisem, • podporovat komunitní sdílení mezi školními jídelnami a dalšími nepedagogy, • nastavit jasná kritéria pro výběr a hodnocení externích dodavatelů.

Název intervence

PEDAGOG LÍDR**(také označovaný jako Otevíráme dveře kolegiální podpoře)**

Cílové skupiny	Pedagogové (učitelé, ředitelé, zástupci) ze tří stupňů vzdělávání (MŠ, ZŠ, SŠ), kteří projevili motivaci pro profesní rozvoj a zájem o rozvoj kolegiální podpory ve svých školách.
Zapojení odborní partnerů	JOB – spolek pro inovace, MAP KH
Cíle	Původní cíle • Posílit kompetence pedagogů pro kolegiální podporu. • Osvojit si metody aktivního učení a formativní přístup. Vyvinuté cíle (cca 2023–2025): • Dosažení hluboké profesní resocializace účastníků – transformace profesní identity (zpevnění pedagogického středu) a přijetí role lídra. • Program se stal platformou pro budování sociálního kapitálu (silné profesní komunity), která funguje jako prevence vyhoření a podpora pro systémové změny.
Popis a formát, včetně metod práce	Tříletý a dvouletý program strukturovaný do ročních cyklů. Účastníci byli rozděleni do dvou kohort (běhů) s mírně odlišným designem. Klíčové aktivity: prezenční setkání, praktické nácviky, domácí tréninky, vzájemné návštěvy ve výuce, individuální mentorská podpora.
Klíčové principy	Vytváření třetího prostoru: Program fungoval jako bezpečné, hybridní prostředí mimo rutinu škol, umožňující otevřenou reflexi a experimentování. Budování komunity praxe: Systematické vytváření sítě založené na důvěře, sdíleném jazyce a společném cíli: zlepšovat praxi ve školách. Prožitkové učení a praxe: Teoretické koncepty byly vždy propojeny s praktickým nácvikem a aplikací přímo ve výuce. Sebereflexe a růstové myšlení: Systematické vedení k reflexi vlastní praxe a k práci s chybou jako příležitostí k učení.
Vývoj v čase	Účastníci procházeli zřetelnou trajektorií: 1. rok Odštědění: Osvojení nových metod, nadšení, ale i pocit izolace ve vlastní škole (odlišovat se). 2. rok Usazení: Upevnění dovedností, nárůst profesní jistoty, ale i frustrace z pozice „těch divných“ (časných osvojitelů) ve sborově a konfrontace s nepodporujícím prostředím.

	3. rok Expanze: Přijetí role lídra, integrace poznatků do profesní identity a systematické šíření změny, někdy i mimo vlastní školu.
Dopady a výsledky	Na jednotlivce  - výrazný nárůst profesního sebevědomí, - změna identity z učitele na lídra, - prevence vyhoření Na školy  - vznik a formalizace učících se skupin, - postupné budování kultury spolupráce, - v některých případech posun absolventů do vedoucích pozic. Na žáky  - změna klimatu ve třídě, - aktivní přebírání spoluzodpovědnosti za učení. Na region  - vytvoření silného sociálního kapitálu – mezistupňové - profesní komunity, která překonává dřívější nespolečenské vztahy mezi školami.
Kritické faktory úspěchu	 - Aktivní a autentická podpora vedení školy. - Dlouhodobost a intenzita programu – tříletý formát umožnil hlubokou transformaci. - Kvalita lektorů a mentorů – profesionalita, osobní příklad (žité lektorství) a schopnost vytvářet bezpečné prostředí. - Síla vytvořené komunity – vzájemná podpora a společný jazyk fungovaly jako zdroj energie a psychohygiena.
Překážky a rizika	 - Nepodporující nebo pasivní vedení školy (největší bariéra vedoucí k frustraci a vyhoření lídrů). - Odpor nebo pasivita kolegů, kteří vnímají změnu jako hrozbu. - Vysoká časová zátěž pro účastníky. - Psychická odolnost nositelů změny (být nositelem inovací v rezistentním prostředí je vyčerpávající, přináší stres a pocity osamocení).
Udržitelnost a přenositelnost	Udržitelnost dopadů - Vysoká na individuální úrovni. - Udržitelnost na úrovni škol je podmíněna podporou vedení. - Absolventi vyjadřují silnou potřebu pokračující, méně intenzivní podpory (supervize). Přenositelnost modelu - Přenositelnost podmíněna silným odborným partnerem. - Nutné je aktivní zapojení vedení škol. - Je třeba klást důraz na dlouhodobost a budování komunity.

Název intervence

ŘEŠÍME SPOLEČNOU VÝZVU (ŘSV)

Cílové skupiny	Třídní kolektivy žáků MŠ, ZŠ a SŠ, jejich provázející pedagogové.
Zapojení odborní partnerů	- Společnost pro kreativitu ve vzdělávání, o.p.s. (spoluauditor programu) - Eduzměna (lektoři, mentoři, kouči - souhrnně označováni jako garanti) - Jules a Jim, z. ú. (externí lektor)
Cíle	Původní cíle - Podpořit ve školách žákovskou participaci jak v rovině práce s pedagogy (rozvinutí pedagogických dovedností učitelů), tak v rovině života školy (vytvoření podmínek, které participaci umožňují). - Posílit ochotu učitelů přenášet odpovědnost na děti a jejich důvěru ve schopnosti dětí. - Posílit participaci ve výuce, posílit individualizaci a diferenciaci výuky. - Rozvíjet klíčové kompetence žáků. - Zlepšit klima ve třídách a vztah žáků ke škole. - Posílit autonomii dětí, jejich proaktivitu a kreativitu. - Propojit školy s jejich místní komunitou, posílit školy v chápání jejich komunitní role. - Soustředění na práci v ZŠ a SŠ. Vyvinuté cíle (cca 2023–2025): - Posílit učitele ve facilitaci skupinového učení a projektové práce, včetně vedení reflexe. - Podpora učitelů v práci s třídním kolektivem a řešení problematických situací s žáky. - Rozšíření programu do MŠ.
Popis a formát, včetně metod práce	Program ŘSV rozvíjí participaci žáků ve školách prostřednictvím realizace třídních žákovských projektů, na které přihlášené třídy získávaly finanční příspěvek (původně 10 000 Kč, později 6 000 Kč). Začíná proškolením pedagogů, kteří svou třídu postupně provázejí celým projektem. Žáci si volí „výzvu“ (svůj třídní projekt) a následně ji realizují. Pedagog žákům pomáhá tak, aby projekt realizovali co nejvíc samostatně, tj. neřeší vzniklé problémy za ně, vede je k reflexi a učení na základě prožité praxe. Intenzita práce je daná pedagogem (program se může realizovat pravidelně během třídnických hodin, v jakékoli hodině dle uvážení učitele, v rámci projektových dnů, nebo nárazově formou blokové výuky). Ideální dobou realizace je říjen – duben, v květnu pak prezentace výsledků. Učitelé mají k dispozici metodiku programu a účastní se několika navazujících školení a facilitovaných setkání (po celodenním základním školení původně následovaly individuální konzultace s guaranty, později doplněné o celkem 5–6 navazujících skupinových konzultací ve stabilní skupině účastníků pod vedením garantů).

	Příklady projektů: tvorba knihy s vlastními příběhy, ilustracemi a rébusy; hraní divadla pro spolužáky včetně výroby kostýmů a kulis; výroba ohniště pro posezení s rodiči; organizace školního jarmarku; příprava stanovišť s úkoly pro děti z obce; taneční vystoupení; bleší trh, třídní výlet a další.
Klíčové principy	• Samostatnost žáků a jejich aktivní účast na všech krocích zvoleného projektu. • Učitel jako facilitátor a průvodce žáků. • Důraz na reflexi a učení z procesu (rozvoj kompetencí přednější než výsledný projekt). • Reálný přesah výzvy do života školy a případně komunity.
Vývoj v čase	3-6/2021 Pilotní fáze (zapojené 3 školy, 3 třídy, 48 žáků z 1. i 2. st. ZŠ). 2021/22 Vývoj programu (zapojeno 6 škol, 12 tříd, 253 žáků z 1. i 2. st. ZŠ). Poprvé zapojeno více lidí z jedné školy – funguje vzájemná podpora. Ne ve všech třídách došlo k zapojení všech dětí. 2022/23 Sepsání metodické příručky (zapojeno 6 škol, 11 tříd, 202 žáků z 1. i 2. st. ZŠ). Výrazná role garantů, kteří se projektových dnů osobně účastní. Po úvodním workshopu mají učitelé k dispozici individuální konzultace. Dochází k úpravám pilotovaného programu a výchozích konceptů participace. 2023/24 Ustálení programu (zapojeno 7 škol, 12 tříd, 256 žáků z 1. i 2. st. ZŠ, vedle toho dalších 186 žáků z jedné ZŠ, kde se programem inspirovala celá škola a zapojily se všechny třídy). Rozšíření do více škol, důraz na reflexi, garanti plní jak roli lektorů, tak roli konzultantů v průběhu příprav a realizace žákovských projektů. 2024/25 Rozšíření do nových regionů a prohloubení práce s učiteli nad rámec realizace žákovských projektů. Po úvodním workshopu se garanti s účastníky namísto individuálních konzultací dále scházejí na skupinových konzultacích v podobě intervizních setkání zaměřených na řešení každodenních problematických situací ve třídách, celkem cca 6 workshopů pro ustálenou skupinu učitelů. Aktivita vyžaduje důvěru mezi účastníky, která se buduje v čase. Až opakovaná setkávání umožnila jít do hloubky, tj. společně řešit problematické situace ze tříd. Kutnohorsko (zapojeno 5 škol, 6 tříd, 156 žáků z 1. i 2. st. ZŠ a SŠ). Stabilní součást školní praxe. Lektori na pravidelných setkáních s menší skupinou intenzivněji zapojených učitelů pracují na hlubších tématech jako je dynamika třídy a řešení problematických situací ve třídě. Nabízeli i přímou práci s žáky (pro učitele je důležité vidět někoho takto pracovat), což učitelé kvitovali, ale nakonec nevyužívali (spíše probíhaly telefonické individuální konzultace ke konkrétním situacím). Českobudějovicko (10 tříd zapojeno do realizace projektů, proškoleny celkem 27 učitelů z 21 ZŠ i MŠ). Na základě poptávky regionu dochází k realizaci programu v MŠ a metodika se osvědčuje i pro tuto skupinu. Zájem o intervenci je vysoký i pro rok 2025/26, kdy zde již program není financován z prostředků NFE. Přešticko-Blovicko (region o participaci jevil zájem, avšak MAP vyžadoval přizpůsobení programu, RSV zde tedy nakonec neproběhl, místo něho byla realizována 3 kratší školení zaměřená na vnitřní motivaci žáků).

Dopady a výsledky	Na žáky  • Učí se spolupráci, efektivnější komunikaci, plánování, rozhodování, reflexi společného procesu. • Poznávají své silné stránky, úspěch někdy zažijí žáci, kteří ve škole jinak nevynikají. • Zlepšily se vztahy ve třídách. • Díky možnosti řešit problémy vlastními silami se cítí sebevědomější a schopnější. Na učitele  • Naučili se lépe podpořit rozvoj dovedností žáků: spolupráce, plánování, reflexe, občanské kompetence. • Změna pedagogického mindsetu (upozadit se v učitelské roli a podpořit žáky, aby řešení našli sami), facilitují proces výuky, učí se předávat žákům odpovědnost, lépe pracují s dynamikou třídy, přemýšlejí reflektivně a využívají reflexi při práci s dětmi, přidali nové techniky práce s dětmi. • Navázali s dětmi lepší vztahy. • Poznali komunitu aktivních učitelů i mimo svou školu (vzpruha, prevence vyhoření). Na rodiče  • Větší zapojení do života školy. Na školy  • Proměňuje se dynamika tříd a zlepšují se vztahy mezi dětmi, otevřenost novým metodám, zážitek komunitní role školy, zvýšení odborných dovedností učitelů. Na region  • Vzniká síť sdílejících pedagogů; školy získaly nástroj pro inovaci výuky a rozšířily svou komunitní roli.
Kritické faktory úspěchu	 • Ochota a připravenost učitelů – vůle věnovat výzvě čas se třídou, jasná metodická podpora, čas na plánování a reflexi. • Dostupnost a kvalita garantů/lektorů/mentorů, kteří dokážou vést učitele (koučovací) způsobem. • Podpora vedení školy: umožnění zařadit výzvu do rozvrhu, najít příležitosti pro žákovskou participaci ve škole. • Srozumitelná metodika s ukázkami a příklady z praxe. • Průběžné sdílení zkušeností mezi školami, společná reflexe výsledků. • Dlouhodobá spolupráce garantů s učiteli – vybudování důvěry – řešení zásadnějších hlubších témat (řešení problematických situací méně represivně, s větším pocitem pedagogické účinnosti)
Překážky a rizika	 • Časová náročnost v životě školy – Sladit RSV s běžným rozvrhem vyžaduje úsilí, je však možné. • Časové nároky na učitele – Osvědčilo se 5-7 setkání učitelů a garantů za jeden školní rok. • Nesrozumitelnost konceptu participace pro učitele – Výzvou je nesoustředit se na výsledek (dotáhnout projekt), nýbrž na proces (nechat žáky, aby se díky participaci něco naučili). • Osobnostní nároky na učitele – Výzvou je předat odpovědnost žákům, bez odvahy experimentovat učitel raději projekt s žáky nerealizuje. • Vysokoprahovost – Program nenaplnuje potřeby učitelů vyplývající z jejich základních povinností a je spíše nad rámec běžného života školy.

Překážky a rizika

- **Riziko formálnosti**
 - Pokud je program veden spíše podle návodu než jako živý proces.
- **Dostupnost zkušených garantů**
 - Při rychlém rozšiřování programu může chybět kvalifikovaná podpora.
- **Udržení kvality při přenosu do nových regionů**
 - Nutné vymezit kritéria programu a ověřovat kvalitu.
- **Pro-participační přístup se nepropisuje do výuky**
 - Participace často zůstává omezena na práci na výzvě, avšak výuka se neproměňuje.
- **Program je třeba vhodně komunikovat**
 - Pozor na propagaci formou možnosti získat peníze na grant.

Udržitelnost a přenositelnost**Udržitelnost:**

- Závisí na koordinační podpoře CPV a dostupnosti podpory garantů/lektorů.
- Vysoká tam, kde škola začlení ŘSV do tematického plánu třídnických hodin/ do ŠVP, má vyškolené provázející učitele a vytvoří prostor pro reflexi.
- Školy, které vidí přínos pro klima třídy a rozvoj žáků, jsou ochotné ŘSV realizovat opakovaně.

Přenositelnost

- Metodika je univerzální a přenositelná, ale vyžaduje:
 - poskytovat kontinuální podporu učitelům a přizpůsobit ji jejich možnostem,
 - podporu vedení školy a propojení s dalšími aktivitami,
 - jasně definovaná kritéria pro zapojení do programu,
 - zajistit vnímání participace učiteli a řediteli jako proces rozvíjející kompetence žáků a posilující klima třídy.

Doporučení:

- Program předem dobře komunikovat, aby učitelé měli reálná očekávání.
- Při zavádění v novém regionu začít s menším počtem tříd, zajistit průběžnou supervizi a sbírat příklady dobré praxe, aby se program mohl po regionu šířit.
- Vhodné zapojit alespoň 2 pedagogy z jedné školy (kolegiální podpora, prevence regresu).
- Vhodná náplň třídnických hodin.
- Propojit s prací regionálního průvodce (vytipuje vhodné školy/učitele).
- Aby učitelé participaci zaváděli do své každodenní praxe, a nejen do práce na výzvě, je třeba pravidelné setkávání skupiny učitelů (důvěra ve stabilní skupině), které umožňuje přinášet náročné situace, které učitelé ve svých třídách řeší.
- Zvědomovat, že ŘSV není jediná cesta rozvoje participace – ideální je umožnit učitelům zmapovat svou školu a identifikovat nejvhodnější příležitosti pro participaci (třídní projekty, žákovský parlament, projektovou výuku, třídnické hodiny atd.).
- Učitelům MŠ a ZŠ teoretická východiska participace prezentovat spíše přes ukázky z praxe, odkazy na odbornou literaturu zajímají spíše učitele SŠ.

Název intervence

TÝMY DUŠEVNÍHO ZDRAVÍ (TDZ)

Cílové skupiny	Primární – děti se zvýšenou potřebou podpory v oblasti duševního zdraví, chování a učení. Sekundární – rodiče, pedagogičtí pracovníci, vedení škol, školní poradenská pracoviště (ŠPP).
Zapojení odborní partnerů	ČOSIV/SOFA (Society for All)
Cíle	Původní cíle • Poskytnout rychlou, dostupnou a multidisciplinární podporu dětem s duševními obtížemi a jejich rodinám přímo ve školním prostředí. • Zlepšit mezioborovou spolupráci v regionu.
	Vyvinuté cíle (cca 2023–2025): • Měnit náhled (mindset) pedagogů a rodičů směrem k trauma-respektujícímu přístupu, budovat kompetentnost dospělých v okolí dítěte. • Pilotovat udržitelný a přenositelný model pro celostátní systém.
Popis a formát, včetně metod práce	Dva multidisciplinární týmy (psycholog, speciální pedagog, sociální pracovník, v počátcích i zdravotní sestra) působící při dvou základních školách (Zruč n. S., Kutná Hora) poskytovaly služby pro všechny školy v ORP, a to s podporou pedopsychiatra. TDZ využívaly neurosekvenci model a trauma-respektující přístup. Délka a frekvence setkání byly individualizované dle potřeb klientů. Práce probíhala v několika rovinách: • Přímá práce s dětmi: Individuální a skupinová práce s dětmi, krizová intervence, primární prevence. • Přímá práce s rodiči, učiteli, školou: Individuální poradenství v návaznosti na potřeby a projevy dítěte. • Nepřímá práce: Metodická podpora, vzdělávací workshopy a semináře. • Mediační a propojovací role: Facilitace komunikace mezi školou a rodinou, propojování na návazné služby.
Klíčové principy	Ekosystémový přístup: Problém dítěte je chápán v kontextu jeho prostředí (škola, rodina); pracuje se s celým ekosystémem, nikoli jen s izolovaným jedincem. Nízkoprahovost a dostupnost: Fyzická přítomnost ve školách a rychlá reakční doba (dny/týdny místo měsíců) odstraňují bariéry v přístupu k péči. Nestranná mediace: TDZ vystupuje jako důvěryhodná třetí strana mezi školou a rodinou, což umožňuje budovat důvěru a nacházet konstruktivní řešení. Kompetence dospělých: Cílem není jen opravit dítě, ale změnit přístup a posílit kompetence dospělých (učitelů, rodičů) v jeho okolí.

Vývoj v čase	Program se vyvinul od počátečního pilotu zaměřeného na přímou službu k zavedenému modelu s ambicí celostátní systémové změny. První fáze spočívala v budování důvěry a prokazování užitečnosti. Postupně se těžiště práce posouvalo k reaktivnímu řešení potřeb klientů a škol, spolu s proaktivním vzděláváním a působením na změnu náhledu. Průběžná byla snaha o systémové ukotvení a udržitelnost, včetně jednání s MŠMT, nebo se zřizovateli o financování; kdy v roce 2024 došlo k průlomovému přímému spolufinancování TDZ z rozpočtů většiny obcí v ORP KH (paušální platba na 1 žáka ZŠ) prostřednictvím Eduzměny/CPV KH.
Dopady a výsledky	 Na jednotlivce Zlepšení duševního stavu dětí, prevence hospitalizací a sebepoškozování, zlepšení školní docházky, posílení kompetencí a změna náhledu rodičů.  Na školy Ve spolupracujících školách (5 MŠ, 20 ZŠ, 4 SŠ) změna náhledu části pedagogů, zlepšení komunikace s rodinami, v některých případech motivace k posílení vlastních podpůrných kapacit.  Na region Destigmatizace tématu duševního zdraví, posílení mezioborové spolupráce, testování modelu pro systémovou změnu. Kvantitativní údaje: 29 škol, 11 485 účastí.
Kritické faktory úspěchu	 • Podpora a záštita respektovaných ředitelů – aktivní podpora respektovaných ředitelů v regionu byla zásadní pro otevření dveří do dalších škol a budování počáteční důvěry. • Vysoká odbornost a osobní nasazení členů týmu – kvalita a flexibilita týmů byla důležitá pro zvládání komplexních případů a budování reputace. • Role nestranného mediátora – schopnost vystupovat jako důvěryhodná třetí strana mezi školou a rodinou se ukázala jako jedna z nejcennějších a nejefektivnějších strategií. • Flexibilita pilotního projektu – možnost pružně reagovat na potřeby, inovovat a nebýt svázán rigidními pravidly státních institucí umožnila efektivní práci podle měnících se potřeb v regionu.
Překážky a rizika	 • Institucionální rezistence – Odpor části škol a pedagogů vůči externí pomoci a změně zavedených postupů. • Kapacitní limity – Pnutí mezi vysokou poptávkou po reaktivní péči a potřebou věnovat se také proaktivní, systémové práci. • Problematická spolupráce s některými orgány státní správy v regionu • Systémová neukotvenost a riziko degradace inovace – Nejistota financování vedla v posledním roce pilotního projektu k začlenění TDZ do státních struktur (Střediska výchovné péče), s rizikem ztráty flexibility, efektivity, dostupnosti služeb.

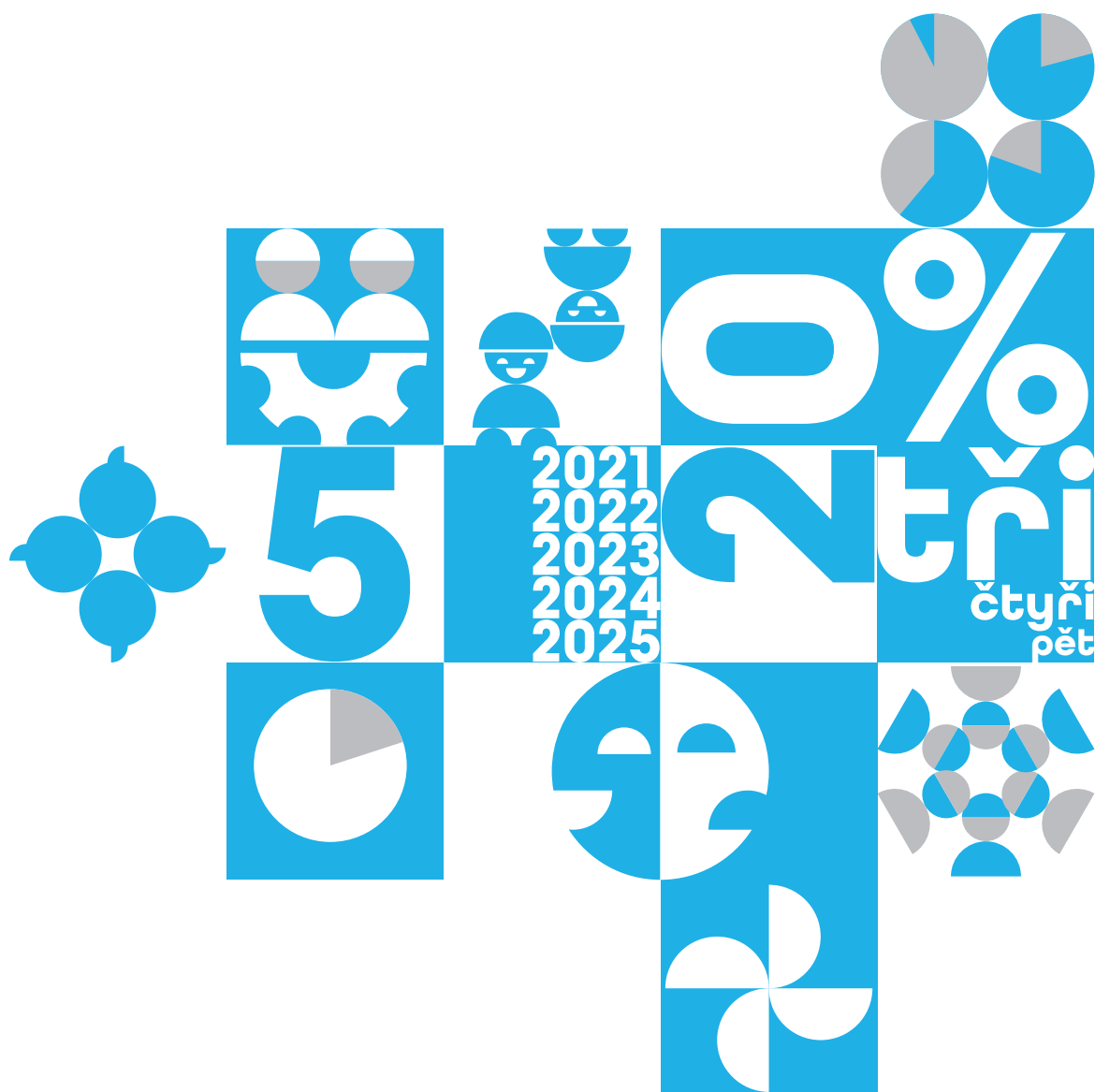
**Udržitelnost
a přenositelnost****Udržitelnost dopadů**

- Je ohrožena systémovou pastí. Plánovaný přechod pod státní struktury (Střediska výchovné péče) sice může zajistit financování, ale je zde riziko ztráty podstaty inovace (formalizace, byrokratizace).
- Udržitelnost dopadů závisí na míře, do jaké se podaří změnit náhled (mindset) a praxi ve školách.

Přenositelnost modelu

Model je přenositelný, doporučení jsou:

- Zajistit na začátku podporu lokálních ředitelů - lídrů.
- Od počátku řídit očekávání a komunikovat ekosystémový (nikoli opravárenský) model.
- Investovat čas do budování sítě lokálních partnerů.
- Být si vědom rizik spojených s institucionalizací.



eduzměna
nadační fond

www.eduzmena.cz

