

Místní akční plán rozvoje vzdělávání ve městě Brně IV

-

Závěrečná evaluační zpráva

OBSAH

OBSAH	2
I. Manažerské shrnutí	3
II. Vnímaný dopad projektu na kvalitu vzdělávání v městě Brně	5
Úvod	5
Situace v území před zahájením projektu a teorie změny	5
1. Metodologie	7
2. Vnímaný dopad projektu na kvalitu vzdělávání ve městě Brně pohledem jednotlivých cílových skupin	9
Realizátoři aktivit	9
Pedagogové	13
Vedení škol	19
Rodiče	21
3. Vnímaný dopad projektu na kvalitu vzdělávání žáků ze socioekonomicky vyloučeného a kulturně odlišného prostředí ve městě Brně	26
Co? Společné aktivity pro žáky	26
Jak? Organizační rámec	27
Výsledky	27
Co brzdí aktivity	29
4. Vnímaný dopad místního akčního plánování na rozvoj kvality vzdělávání v městě Brně ..	30
5. Vnímání udržitelnosti výsledků projektu	34
6. Celkové zhodnocení	37
Doporučení a poučení	36
Použité zkratky	37

I. Manažerské shrnutí

Zpráva obsahuje klíčové výsledky evaluačních aktivit projektu Místní akční plán rozvoje vzdělávání ve městě Brně IV. Hlavní sběr dat proběhl v červnu a srpnu 2025 formou dotazníkových šetření, individuálních rozhovorů a analýzou administrativních dat. Cílem bylo zjistit dopady projektu na kvalitu vzdělávání ve městě Brně z pohledu cílových skupin a jejich názor na další využití výsledků projektu.

Dopad na kvalitu vzdělávání

Projekt MAP IV významně přispěl k profesnímu rozvoji pedagogů, zvyšování jejich motivace a radosti z práce. Učitelé nejvíce ocenili rozvinutí svých odborných kompetencí a získání nových didaktických postupů.

- **Formy vzdělávání:** Pedagogové preferují prezenční formy vzdělávání, upřednostňují možnost přímé interakce.
- **Projektová výuka a kroužky:** Učitelé, kteří vedou tyto aktivity oceňují především větší pestrost práce a možnost lépe poznat své žáky/děti. Vnímají, že tyto aktivity umožňují rozvíjet kreativitu, komunikační a sociální kompetence žáků/děti, zlepšují klima školy a vzájemné vztahy. Přes vnímanou administrativní a pracovní zátěž uvádějí, že projektová výuka a kroužky pomohly zapojit do výuky i pasivní žáky a vidí v nich smysl.
- **Vzdělávání rodičů:** Rodiče dětí z mateřských škol se zajímali zejména o témata školní připravenost a nadané dítě v 1. třídě. Webináře a semináře je inspirovaly k aktivní podpoře rozvoje psychomotoriky dětí, k pravidelnému čtení a aktivnější komunikaci s učiteli MŠ.

Dopad na snižování nerovností

Aktivita Komunitní spolupráce je považována za vysoce inovativní. Byla zaměřena na propojení žáků ze socioekonomicky znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí koncentrovaných v tzv. "segregovaných" školách se žáky ze škol "majoritních".

- **Typy aktivit:** Spolupráce probíhala formou společných akcí (např. sportovní turnaje nebo workshopy) a také formou společné výuky. Aktivity měly stavět na silných stránkách žáků ze „segregovaných“ škol (pohybové, hudební a manuální dovednosti) a minimalizovat hodnocení výkonu.
- **Dlouhodobý proces:** Zjištění ukazují, že tato forma spolupráce je postupný a dlouhodobý proces. Začala jednorázovými akcemi, ale postupně se rozvinula v pravidelnou, dlouhodobější aktivitu. Tato fáze zvykání se týkala jak žáků (jejich počáteční opatrnost postupně vyprchala), tak pedagogů, kteří se do projektu zapojili poprvé. Opatrnost pedagogů se snížila díky podpoře vedení a společné přípravě s kolegy.
- **Přínos:** Realizace projektu pomohla identifikovat funkční postupy pro snižování předsudků a budování pozitivních vztahů mezi různými skupinami žáků a škol. Poukázala také na důležitost přípravné fáze a vyjasnění odpovědnosti škol za realizaci.

Efekty místního akčního plánování

Proces místního akčního plánování má pozitivní efekty na rozvoj kvality vzdělávání.

- **Složení pracovních skupin:** Skupiny jsou složené především ze zkušených ředitelů a učitelů, kteří jsou odborníky na danou oblast a mají funkční kontakty na pedagogy v území.
- **Klíčový nástroj:** SWOT analýza je považována za nejdůležitější nástroj pro systematické mapování potřeb škol a sebereflexi.
- **Nejpřínosnější činnosti:** Z hlediska podpory kvality vzdělávání v Brně považují členové pracovních skupin za nejpřínosnější výměnu zkušeností, realizaci aktivit a společné plánování.

Udržitelnost výsledků

Projekt má z pohledu vedení škol a pedagogů vysokou míru udržitelnosti, což je klíčový ukazatel jeho úspěchu.

- **Míra udržitelnosti:** 67 % škol zapojených do šetření plánuje i nadále realizovat jednu nebo dvě aktivity iniciované projektem, 15 % pak i více.
- **Témata podstatná pro blízkou budoucnost:** Nejčastěji si školy hodlají udržet aktivity spojené s inovací vzdělávání, profesním rozvojem pedagogů a rozvojem klíčových kompetencí žáků. Aktéři tyto oblasti považují za klíčové pro budoucí rozvoj vzdělávání v Brně.

Doporučení a poučení

Na základě výsledků zprávy doporučujeme:

1. **Zachovat a podporovat proces akčního plánování:** je ověřeným mechanismem pro mapování potřeb škol a inspirativní praxe. Umožňuje reagovat na situaci v území.
2. **Věnovat péči profesnímu rozvoji pedagogů:** designovat vzdělávání, které reaguje na potřeby pedagogů a škol v území a kombinuje prezenční i online formy vzdělávání. Obsahově by vzdělávání mělo akcentovat rozvoj žáků (klíčové kompetence, rovné příležitosti, snižování nerovností) a inovace ve vzdělávání.
3. **Podporovat dlouhodobé aktivity (projektová výuka, kroužky, komunitní spolupráce):** umožňují rozvíjet klíčové kompetence žáků (především sociální a komunikativní), pozitivně ovlivňují klima školy, vztahy mezi žáky i mezi žáky a učiteli. Metodicky i obsahově přispívají k proměně obsahu a způsobů vzdělávání.
4. **Podpora udržitelnosti aktivit:** větší část škol deklarovala záměr pokračovat v aktivitách zahájených projektem. Praktická i symbolická podpora zajistí, že budou realizovány.

II. Vnímaný dopad projektu na kvalitu vzdělávání v městě Brně

Úvod

Závěrečná evaluační zpráva popisuje proces vnitřního hodnocení projektu a jeho výsledky. Jedná se o aktivitu, která je pro projekt Místní akční plán rozvoje vzdělávání ve městě Brně IV povinná. Ve zprávě jsou uvedeny metodologické postupy vnitřního hodnocení a jejich cíle, obsahuje klíčové výsledky evaluačních sběrů a rovněž doporučení, která z nich lze vyvodit.

Svým charakterem se jedná o evaluaci výsledkovou, která se zaměřuje na vnímaný dopad projektu na jeho jednotlivé cílové skupiny.

Situace v území před zahájením projektu a teorie změny

V minulosti proběhla v ČR decentralizace regionálního školství, která ale nebyla doprovázena budováním dostatečných odborných kapacit na střední úrovni řízení. Tyto skutečnosti vyplynuly např. ze zjištění ČŠI, ASZ a z realizace některých systémových projektů. Zřizovatelům podle MŠMT ČR často chyběla vize rozvoje škol a neměli koncepci vzdělávací politiky zejména ve vztahu k začleňování znevýhodněných dětí a žáků, ve vztahu ke kvalitnímu inkluzivnímu vzdělávání, řízení a hodnocení kvality vzdělávání. To souviselo s neujasněným vztahem mezi zřizovatelem, školami a dalšími vzdělávacími zařízeními v konkrétních územích a často i s nejasnostmi v metodickém vedení škol. Mezi úrovní systémovou a úrovní škol tak podle MŠMT ČR existovala značná propast, která způsobovala nedostatečný dopad systémových změn a realizované změny efektivně nepřispívaly ke zvyšování kvality vzdělávání. Aby bylo možné zmíněné nedostatky řešit, bylo rozhodnuto, že prostřednictvím systému výzev a projektů OP VVV bude na celé území ČR přenášena jednotná koncepce metodické podpory jak zřizovatelům, tak i školám. Aby mohly být pozitivní změny v oblasti vzdělávání zahájeny a následně podporovány, byl v OP VVV navržen systém komplexní podpory směrem ke zřizovatelům i k jednotlivým školám, jehož součástí byly projekty MAP I–III a MAP IV v OP JAK.

Projekt MAP Brno IV působí v prostředí velkoměsta a je do něj zapojeno 240 škol všech velikostních typů a různých zřizovatelů. Zapojeny jsou všechny obecní MŠ a ZŠ, 88 % škol jiných zřizovatelů. Kromě MŠ a ZŠ jsou zapojeny také ZUŠ. Sociokulturní a ekonomické zázemí žáků a dětí škol na území města Brna je velice různorodé, různorodá je i profilace jednotlivých škol. Na území se nachází rovněž socioekonomicky vyloučené lokality, ve kterých plní povinnou školní docházku žáci z marginalizovaných komunit ohrožené sociálním vyloučením. Svým charakterem se jedná o největší projekt tohoto druhu v ČR, počtem zapojených škol, pedagogických pracovníků, dětí, žáků a dalších dílčích cílových skupin. Projekt MAP Brno IV navazuje na projekty MAP I, II a III a jeho cílem je aktualizovat a dále rozšířit stávající Místní akční plán rozvoje vzdělávání, implementační aktivity a spolupráci škol a dalších subjektů v oblasti vzdělávání dětí a žáků do 15 let v území ORP Brno – město.

Teorie změny projektu MAP IV vychází z předpokladu, že dlouhodobé a systematicky podporované partnerství aktérů v území ORP představuje klíčový mechanismus pro přenos systémových změn ve vzdělávání do praxe jednotlivých škol. Projekt navazuje na předchozí etapy MAP I–III a dále rozvíjí funkční spolupráci zřizovatelů, škol, organizací neformálního vzdělávání a dalších relevantních aktérů. Prostřednictvím společného plánování, aktualizace místního akčního plánu rozvoje vzdělávání a realizace implementačních aktivit projekt vytváří podmínky pro sdílení zkušeností, síťování škol a posilování odborných kapacit aktérů v území.

Zvláštní důraz je kladen na podporu inkluzivních intervencí a na zlepšení vzdělávacích příležitostí dětí a žáků ze socioekonomicky znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí. Očekávanou změnou je zvýšení kvality koordinace vzdělávací politiky na místní úrovni, snížení izolovanosti škol (zejména škol jiných zřizovatelů) a systematictější uplatňování opatření podporujících rovnost ve vzdělávání. Dlouhodobým zamýšleným dopadem projektu je zvýšení kvality a rovnosti ve vzdělávání dětí a žáků do 15 let v území ORP a udržení funkčního partnerství aktérů jako stabilní součásti místního vzdělávacího systému.

1. Metodologie

Celý proces evaluace dopadů projektu byl veden evaluačními otázkami, které vycházejí z cílů projektu. V Plánu evaluace byly formulovány tři hlavní evaluační otázky, které jsou dále upřesněny evaluačními podotázkami:

1. Jaký dopad mají aktivity realizované v Aktivitě 4 – Implementace akčních plánů na kvalitu vzdělávání v městě Brně?
Jaká témata školy/učitelé/rodiče považují za přínosná z hlediska rozvoje kvality vzdělávání?
Jaká forma podpory má z hlediska jejich účastníků největší dopad na rozvoj kvality vzdělávání?
 - a. Jaký dopad mají aktivity realizované na podporu kvality vzdělávání dětí a žáků ze socioekonomicky vyloučeného a kulturně odlišného prostředí ve městě Brně?
 - b. Jaká témata školy/učitelé považují za přínosná z hlediska rozvoje kvality vzdělávání žáků ze socioekonomicky vyloučeného a kulturně odlišného prostředí ve městě Brně?
 - c. Jaká forma podpory má z hlediska jejich účastníků největší dopad na rozvoj kvality vzdělávání žáků ze socioekonomicky vyloučeného a kulturně odlišného prostředí ve městě Brně?
2. Jaké efekty má proces místního akčního plánování na rozvoj kvality vzdělávání ve městě Brně?
Jak dle zapojených účastníků (členů pracovních skupin) místní akční plánování podporuje rozvoj kvality vzdělávání?
3. Jak aktéři zapojení do projektu vnímají udržitelnost jeho výsledků?
Které výsledky projektu považují školy/učitelé/členové pracovních skupin (dále PS) za dlouhodobě udržitelné?

Volbu dílčích metod sběru dat do značné míry ovlivnilo území, v kterém MAP IV ve městě Brně působí. Do projektu je zapojeno 240 škol (MŠ, ZŠ, ZUŠ), realizovány byly jak akce jednorázové, tak akce dlouhodobého charakteru. V rámci projektu pracovalo 9 pracovních skupin. Počtem zapojených subjektů (myšleno organizací i osob) se jedná o největší projekt daného druhu v republice. Jednotlivé cílové skupiny (dále CS) se mezi sebou lišily délkou zapojení, dostupností kontaktů, prostředím, ve kterém působí a ve kterém mohou dále s výsledky projektu pracovat. Proto byl zvolen smíšený evaluační design, v jehož rámci byly u jednotlivých cílových skupin využity zejména následující metody sběru dat:

- dotazníková šetření (vedení škol, pedagogové, členové PS, rodiče),
- polostrukturované kvalitativní rozhovory – aktivita Komunitní spolupráce (vedení škol, pedagogové),
- desk research (analýza vybrané dokumentace a administrativních dat).

Jednotlivá dotazníková šetření byla realizována v červnu (vedení škol, rodiče) a v srpnu 2025 (pedagogové, členové PS). Skupina pedagogů přitom zahrnuje realizátory aktivit, kteří se v rámci projektového vyučování, kroužků nebo komunitních aktivit věnovali žákům a dětem dlouhodobě, tj. většinu doby realizace projektu, a skupinu pedagogů, kteří se účastnili dílčích akcí s rozmanitým zaměřením. Takto budou obě skupiny označovány při prezentaci výsledků

sběrů dat. V případě rodičů se jedná o rodiče dětí navštěvujících MŠ, kteří navštívili vzdělávací akce realizované pro tuto CS, většinou semináře nebo webináře.

Kvalitativní polostrukturované rozhovory byly využity pro evaluaci aktivity Komunitní spolupráce škol, která byla v rámci dosavadních projektů MAP v Brně svou formou novou aktivitou. Byly do ní zapojeny čtyři školy z vyloučených lokalit, které spolupracovaly vždy s dvěma partnerskými školami. Vzhledem k malému rozsahu a novosti aktivity byl zvolen kvalitativní přístup sběru dat, který umožňuje sebrat data, která nelze efektivně předem strukturovat do sběrného nástroje, který by byl spolehlivě validní, a který také umožňuje zachytit neočekávané efekty. Ke kvalitativnímu sběru byly vybrány tři školy z vyloučených lokalit a tři školy partnerské. Každou z nich evaluátorka navštívila. Na školách z vyloučených lokalit, které budeme kvůli stručnosti dále ve zprávě označovat jako „segregované“, byly vedeny rozhovory alespoň s jedním členem vedení školy a s realizátorem aktivit, na školách partnerských, které jsou svou povahou majoritní (a dále je budeme takto označovat), proběhl rozhovor pouze s členem vedení školy. Realizace probíhala v dubnu a květnu 2025.

Desk research byl spíše podpůrnou metodou celého přístupu. Jednalo se o analýzy zpráv škol, zpětných vazeb k akcím nebo administrativních dat. Využit byl zejména ve fázi přípravy sběrných nástrojů a při oslovování cílových skupin.

V rámci metodologie zmíníme rovněž limity, které celý realizovaný proces má. Na obecnější metodologické rovině se jedná především o limit v měření dopadu projektu v průběhu jeho realizace, kde se kloníme k tomu hovořit spíše o evaluaci výsledků. Dalším kritickým limitem evaluací projektů realizovaných ve školství je nemožnost očistit změny u cílových skupin pouze na vliv projektu. Limitem je také krátká doba trvání projektu (intervence). Z hlediska kontinuity a realizace vnitřního hodnocení byla evaluace ovlivněna i změnou evaluátorů v průběhu trvání projektu.

2. Vnímaný dopad projektu na kvalitu vzdělávání ve městě Brně pohledem jednotlivých cílových skupin

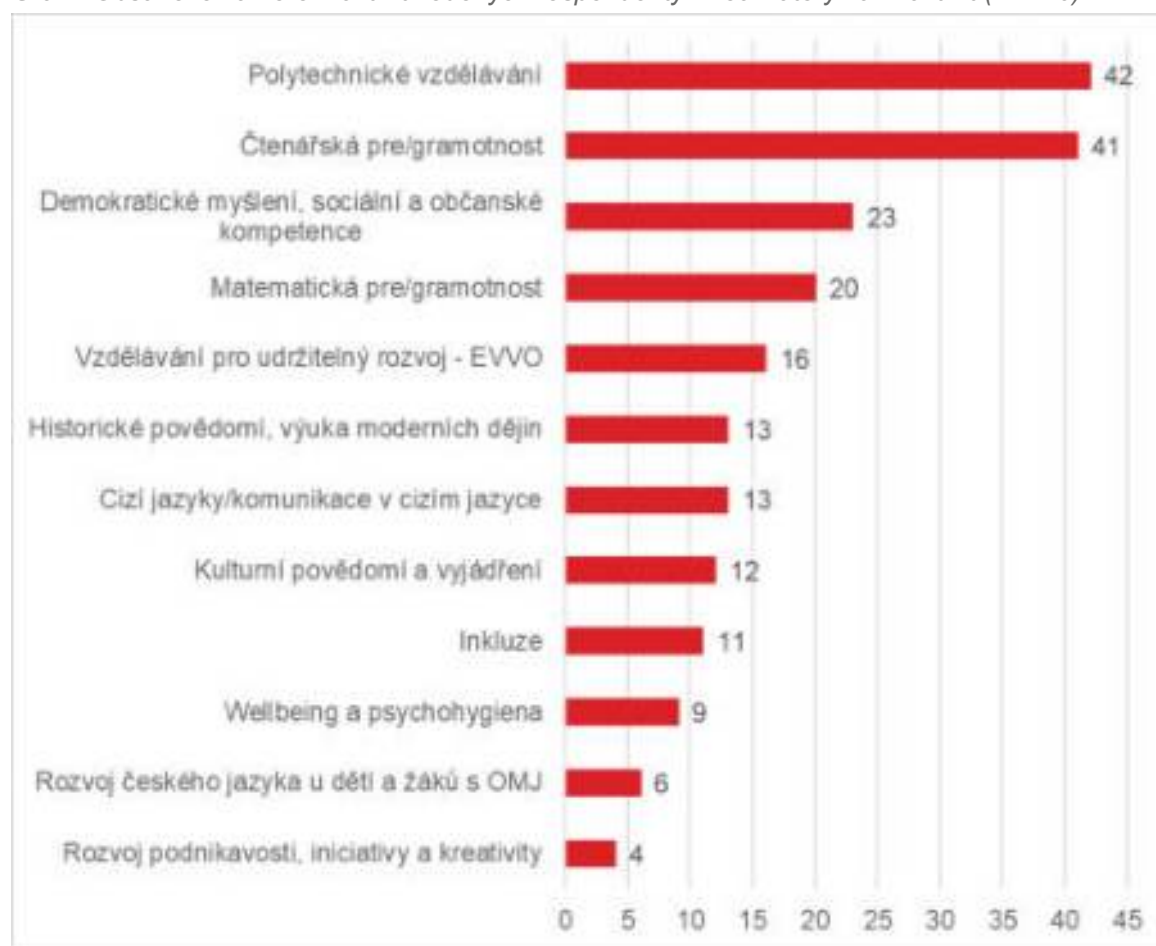
V této a následujících kapitolách se budeme věnovat hlavním výsledkům evaluačních sběrů, které byly zaměřeny právě na vnímání dopadu projektu u jednotlivých cílových skupin.

Realizátoři aktivit

Začneme výsledky dotazníkových šetření, které se týkaly dlouhodobých aktivit, tj. projektového vyučování, kroužků a komunitních aktivit. Dotazovanými byli realizátoři aktivit (dále RA), tedy pedagogové, kteří dané typy aktivit určených dětem vedli. Osloveno jich bylo 301, dotazník vyplnilo 218 z nich. Návratnost činila 72 %.

Výsledný vzorek tvořilo 58 % RA projektového vyučování, 41 % RA kroužků a necelé 1 % realizátorů komunitních aktivit. Polovinu (51 %) tvořili RA ze ZŠ, 44 % pak z MŠ. Obsahové zaměření těchto aktivit ukazuje následující graf. K němu se vztahují odpovědi RA v navazujícím textu:

Graf 1 Obsahové zaměření aktivit vedených respondenty – realizátory/kami aktivit (N=210)¹

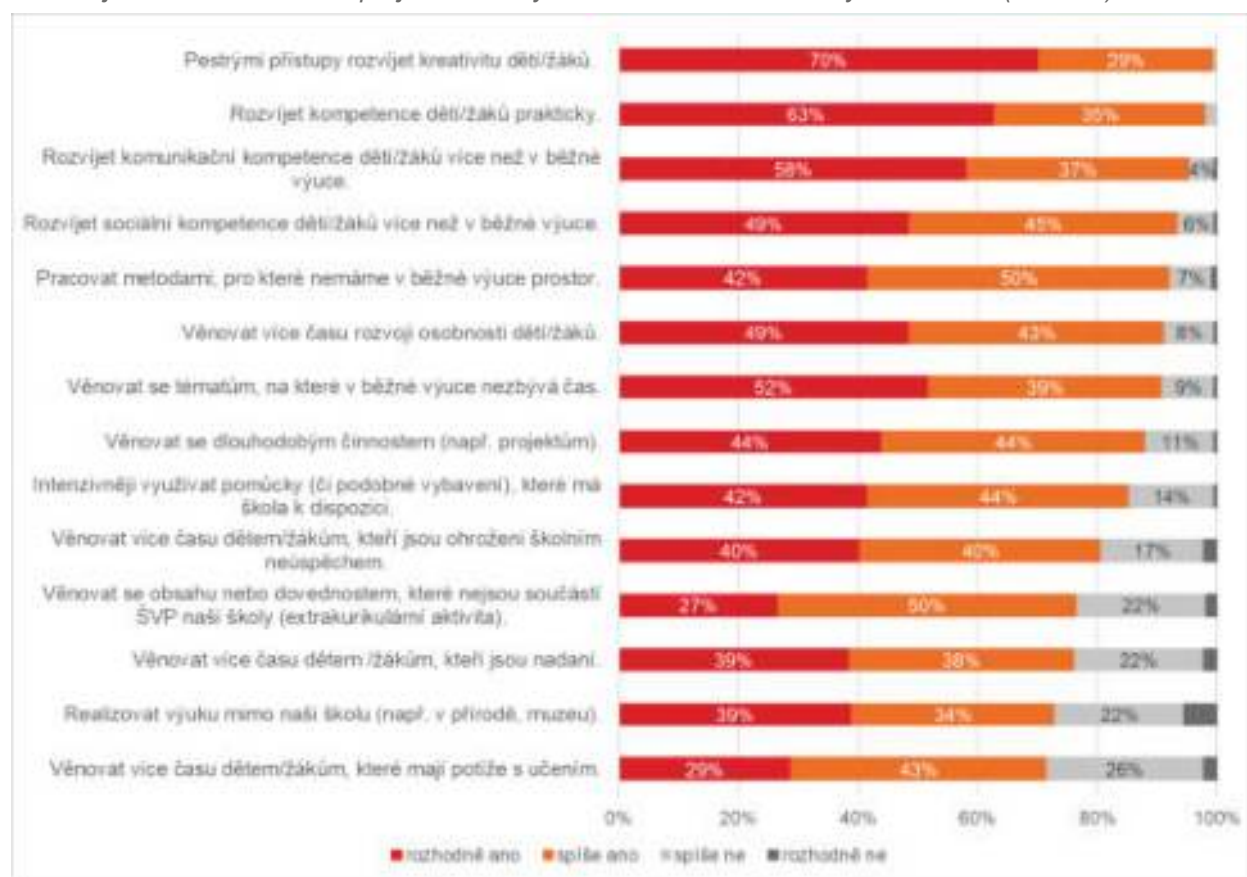


¹ V tomto grafu nejsou zahrnuty komunitní aktivity spolupráce, které neměly zúženo tematické zaměření. Svým obecným charakterem je však můžeme zahrnout pod téma Inkluze.

Nejčastěji odpovídali RA zaměření na polytechnické vzdělávání a čtenářskou pre/gramotnost, s odstupem pak na rozvoj občanských kompetencí a matematickou pre/gramotnost. Vzorek dobře zastupuje celkové zaměření témat v těchto dlouhodobých aktivitách projektu.

Z hlediska vnímaných přínosů nejprve uvedeme, jaký vzdělávací přínos aktivit tohoto druhu realizátoři aktivit vnímají. U grafů, kde respondenti odpovídají na škálách ne/souhlasu, budeme v textu pracovat se součty souhlasných (kategorie rozhodně ano, spíše ano) a nesouhlasných odpovědí (spíše ne, rozhodně ne). V grafech jsou jednotlivé stupně škály rozlišeny barevně.

Graf 2 Zkuste, prosím, posoudit, zda pro váš kroužek/projektové vyučování/komunitní aktivity platí následující: V rámci kroužku/ projektového vyučování/ komunitní aktivity můžeme... (N = 218).

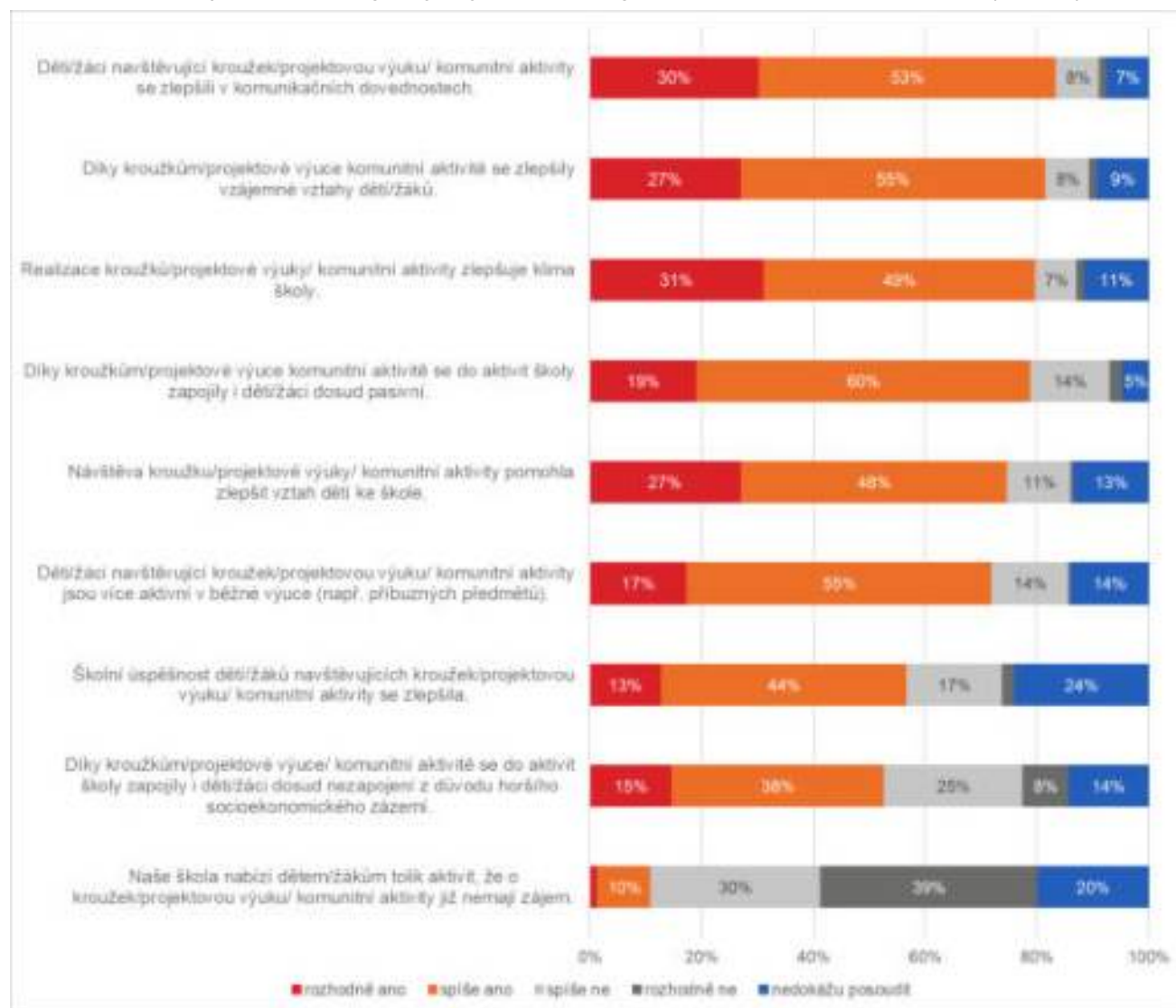


RA nejvíce uvádějí, že v rámci uvedených dlouhodobých aktivit mohou rozvíjet především kreativitu žáků (99 %), rozvíjet jejich kompetence prakticky (98 %) a věnovat se zejména rozvoji komunikačních (95 %) a sociálních (94 %) kompetencí žáků. Také souhlas s dalšími možnostmi ukazuje, že díky realizaci těchto dlouhodobých aktivit dochází k obohacování kurikula na didaktické a výchovné úrovni. Dochází především k rozvoji kompetencí žáků, jejich osobnosti, ale i k využívání širšího spektra metod, pomůcek i témat, než je možné v běžné výuce. Další data přitom ukazují, že stabilita žakovských/dětských skupin je poměrně velká (po celou dobu se jedná o stejnou skupinu žáků 40 %, obměna čítá jednotky žáků 40 %), jedná se spíše o menší skupiny (průměr 19 žáků/děti), z nichž polovinu tvoří dívky.

Vzhledem k dlouhodobému charakteru těchto aktivit a kontaktu RA se žáky/děti jsme se této cílové skupiny dotázali dále na to, jaký přínos mají z jejich hlediska dané aktivity právě pro

žáky/ děti samotné². Realizátoři aktivit, kteří jinak vesměs působí na školách jako učitelé, mezi pozorovanými výsledky uváděli:

Graf 3 Přečtěte si, prosím následující výroky a ohodnoťte je z hlediska Vašeho ne/souhlasu (N= 218)

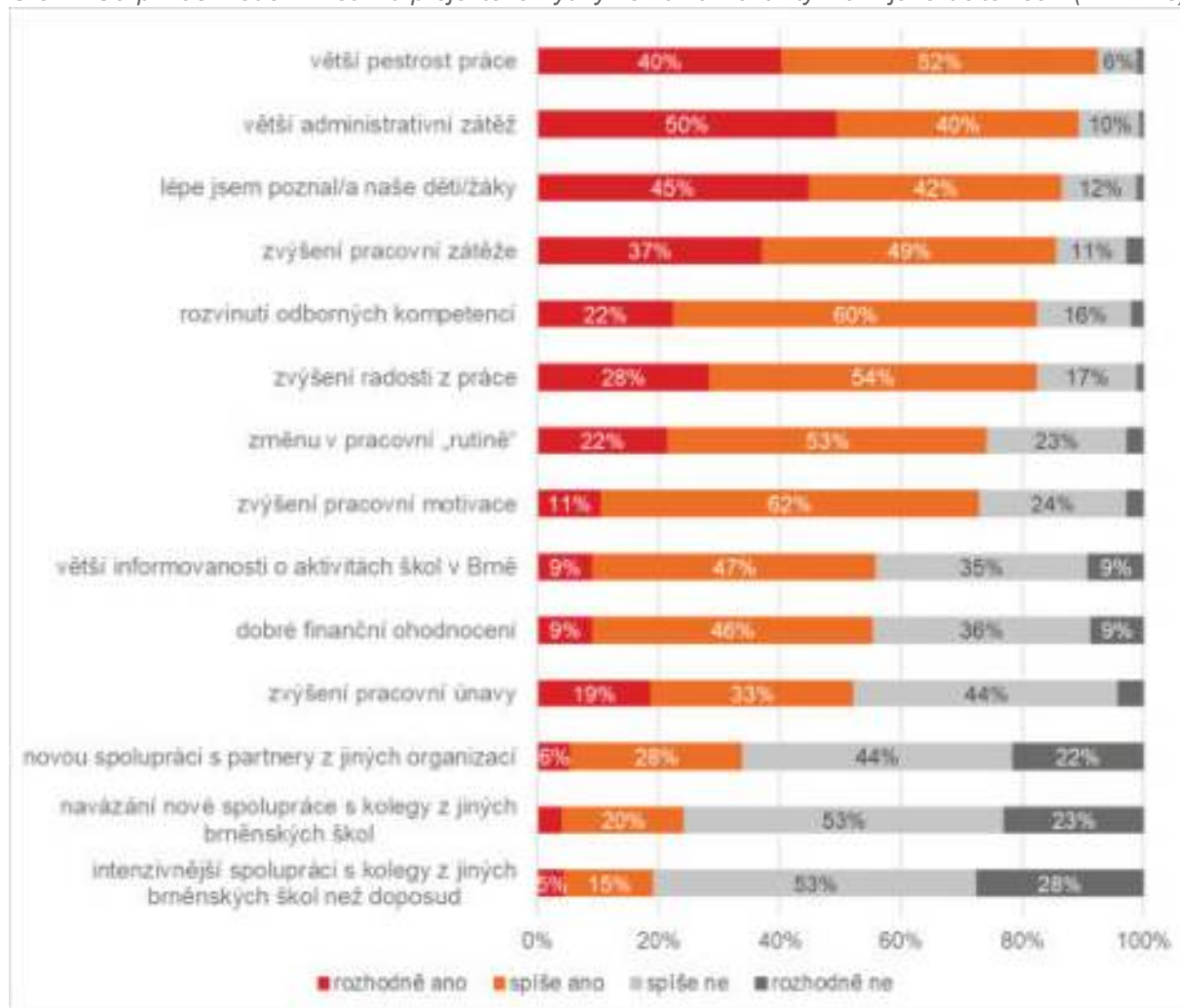


Přes 80 % RA souhlasilo, že dlouhodobé aktivity vedly u žáků/děti k rozvoji komunikačních dovedností (83 %), zlepšení vzájemných vztahů (82 %) nebo ke zlepšení klimatu školy (80 %). Velká část ještě referovala o zapojení dosud pasivních žáků (79 %), zlepšení vztahu žáků/děti ke škole (75 %) nebo o větší aktivitě žáků/děti v běžné výuce (72 %). Učiteli je tedy přínos vnímán především na úrovni rozvoje komunikačních kompetencí a vztahů, jak mezi dětmi, tak ve škole i ke škole. Řada z nich souhlasí i s možným přenosem těchto efektů do výuky (aktivita, školní úspěšnost). Zároveň je třeba vnímat, že část učitelů volila možnost *nedokážu posoudit*, nebyli si tedy uvedenými možnostmi jisti anebo nemuseli mít možnost žáky/děti učit jindy než právě v evaluované aktivitě. Většina (69 %) pak uvedla, že nesouhlasí s tím, že by o daný typ aktivit nebyl mezi žáky zájem z důvodu velké nabídky dalších aktivit ve škole. To ukazuje na potenciál pokračování v realizaci aktivit tohoto druhu.

² Sběr dat u této cílové skupiny projektu nebyl realizován z důvodu obrovské administrativní náročnosti se získáváním souhlasu zákonných zástupců a nejistoty získání validních dat, jejich kvality a množství.

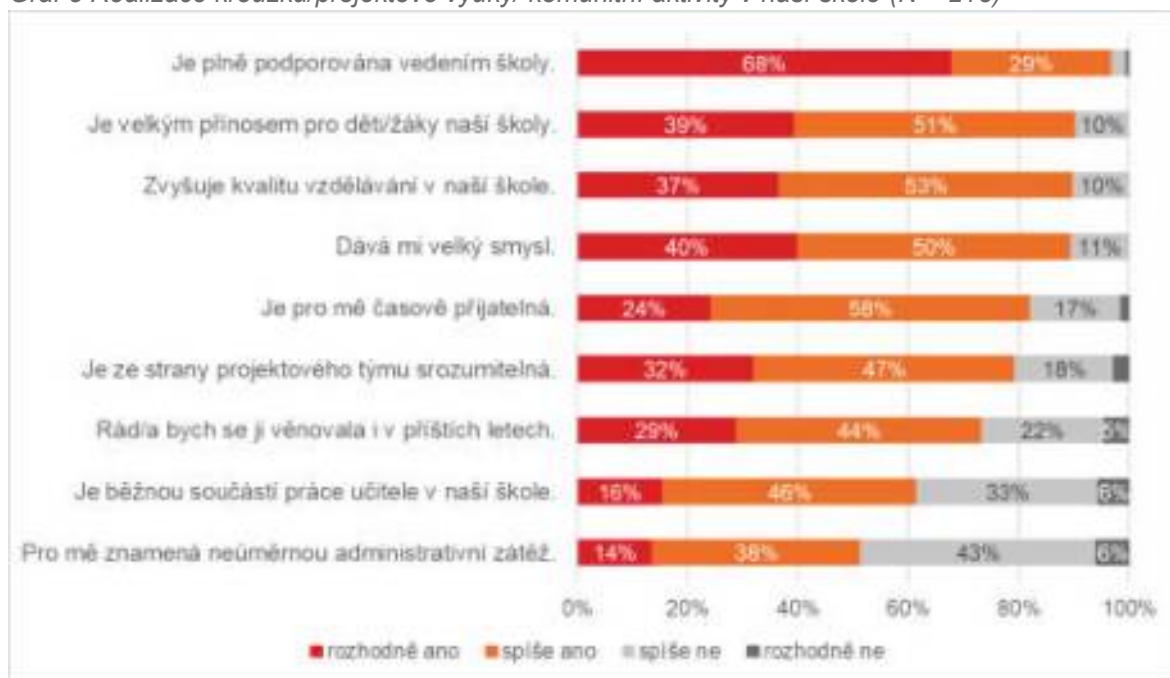
RA byli dále vyzváni, aby zhodnotili přínos organizování a vedení daných aktivit pro sebe z hlediska své pracovní role. Výsledky ukazuje následující Graf 4.

Graf 4 Co přináší vedení kroužků/projektové výuky/komunitní aktivity Vám jako učiteli/ce? (N = 218)



Vedení dlouhodobých aktivit je pro jejich realizátory na jednu stranu zpestřením práce (92 %), možností poznat lépe žáky (87 %), možností rozvíjet odborné kompetence (82 %), zvýšením radosti z práce (83 %), změnou v pracovní „rutině“ (75 %) i zvýšením pracovní motivace (73 %). Na stranu druhou vnímají, že je s ní spojena vyšší administrativní zátěž (90 %), vyšší pracovní zátěž (86 %) i větší pracovní únava (52 %). Je tedy vhodné sledovat rovněž to, zda vnímají smysl a ocenění této práce.

Graf 5 Realizace kroužků/projektové výuky/ komunitní aktivity v naší škole (N = 218)



Diskutované dlouhodobé aktivity mají z pohledu jejich realizátorů plnou podporu vedení školy (97 %), považují je pro žáky za přínosné (90 %), zvyšují podle nich kvalitu vzdělávání v jejich škole (90 %). Většině učitelů dává smysl (89 %) a považují ji za časově přijatelnou (82 %). Uvedené je klíčové pro další ochotu a motivaci učitelů věnovat se případně daným aktivitám i nadále.

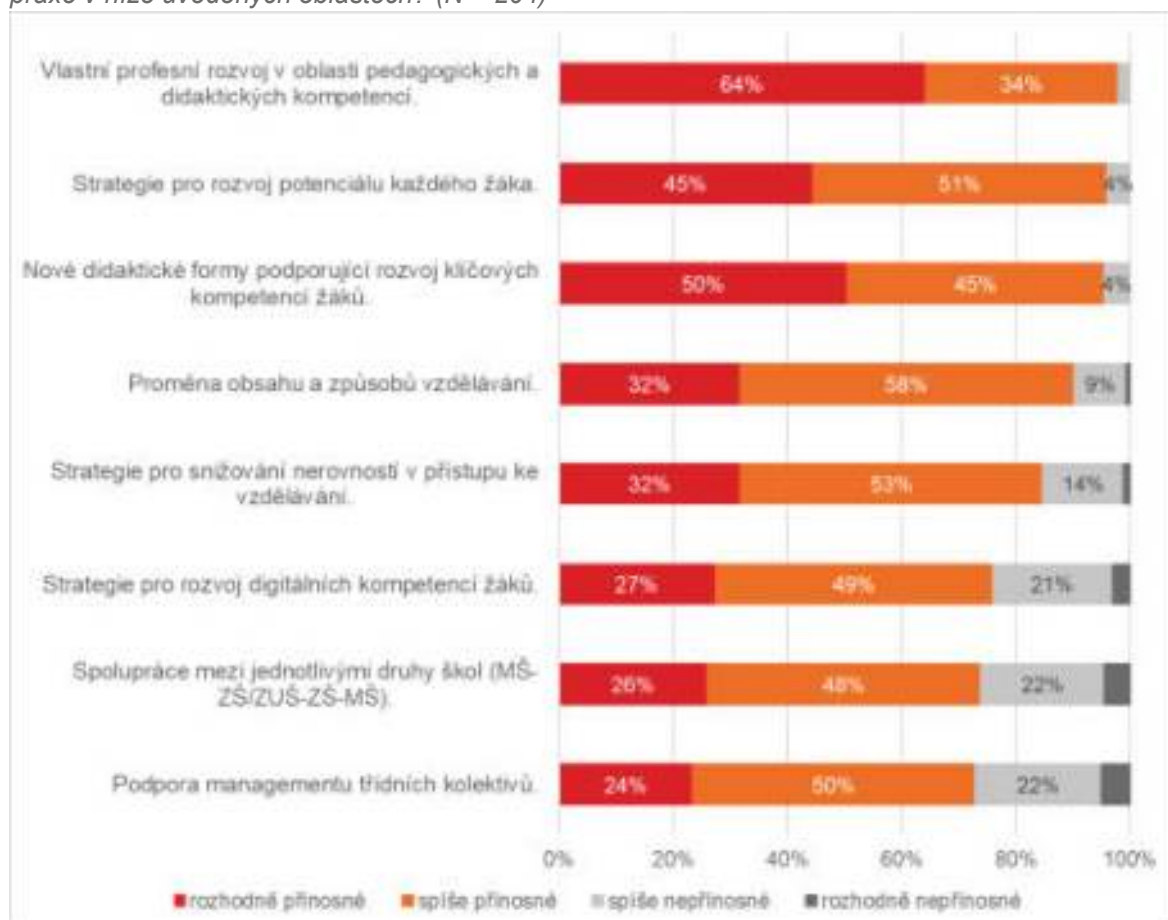
Pedagogové

V této části jsou prezentovány výsledky analýzy dat za skupinu pedagogů, kteří se účastnili dílčích podpůrných aktivit projektu. Kromě učitelů (56 %) a vedení škol (33 %) na výzvu k participaci na šetření reagovali také asistenti pedagoga (6 %) a členové ŠPP (3 %). Šlo především o pedagogy MŠ (66 %) a ZŠ (24 %)³. Výsledný vzorek čítal 204 pedagogů.

Pedagogové nejprve hodnotili, jak bylo pro jejich praxi přínosné zapojení do projektu ve vyjmenovaných oblastech.

³ Zbytek tvořili pedagogové různých druhů škol speciálních nebo kombinovaných (např. MŠ a ZŠ) a ZUŠ.

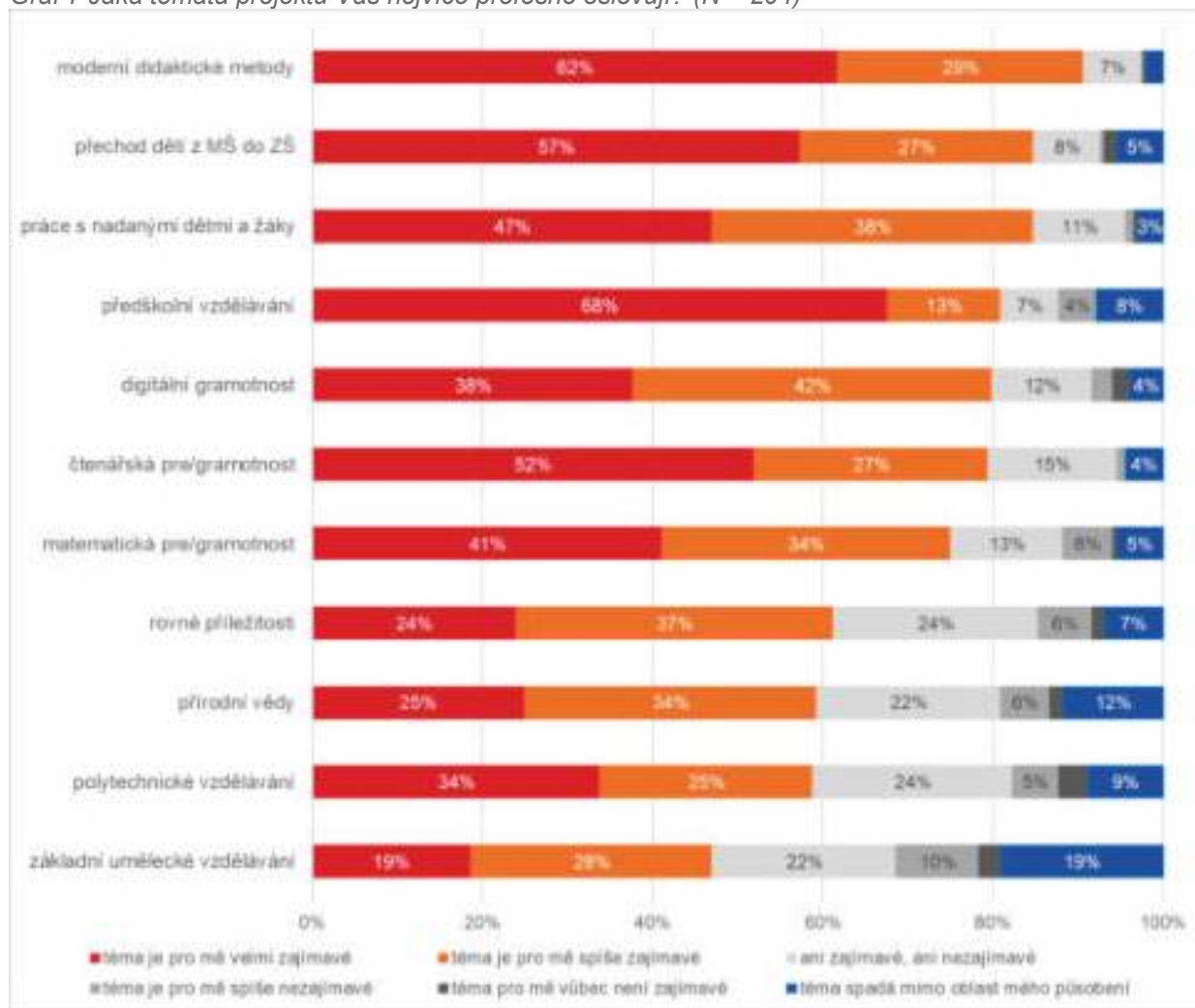
Graf 6 Jak je pro Vás přínosné zapojení do projektu MAP IV z hlediska rozvoje Vaší pedagogické praxe v níže uvedených oblastech? (N = 204)



Z pohledu povinných a průřezových témat projektu MAP IV pedagogové považují za nejpřínosnější možnost vlastního profesního rozvoje (98 %), což není příliš překvapivé. Na dalších místech jsou v pořadí strategie pro rozvoj potenciálu každého žáka (96 %), nové didaktické formy podporující rozvoj klíčových kompetencí (dále KK) žáků (95 %) a proměna obsahu a způsobů vzdělávání (90 %). Rovněž ostatní témata jsou považována za velmi přínosná, neboť nejnižší skóre přínosu je stále vysoké, a to 74 %.

Kromě přínosu jsme zároveň chtěli zmapovat, jaká témata projektu pedagogy nejvíce oslovují, a zjistit, nakolik se atraktivita setkává s výše uvedeným přínosem. Pro větší zakotvení témat do praxe učitelů jsme tentokrát volili členění, které více odpovídá zaměření dílčích PS.

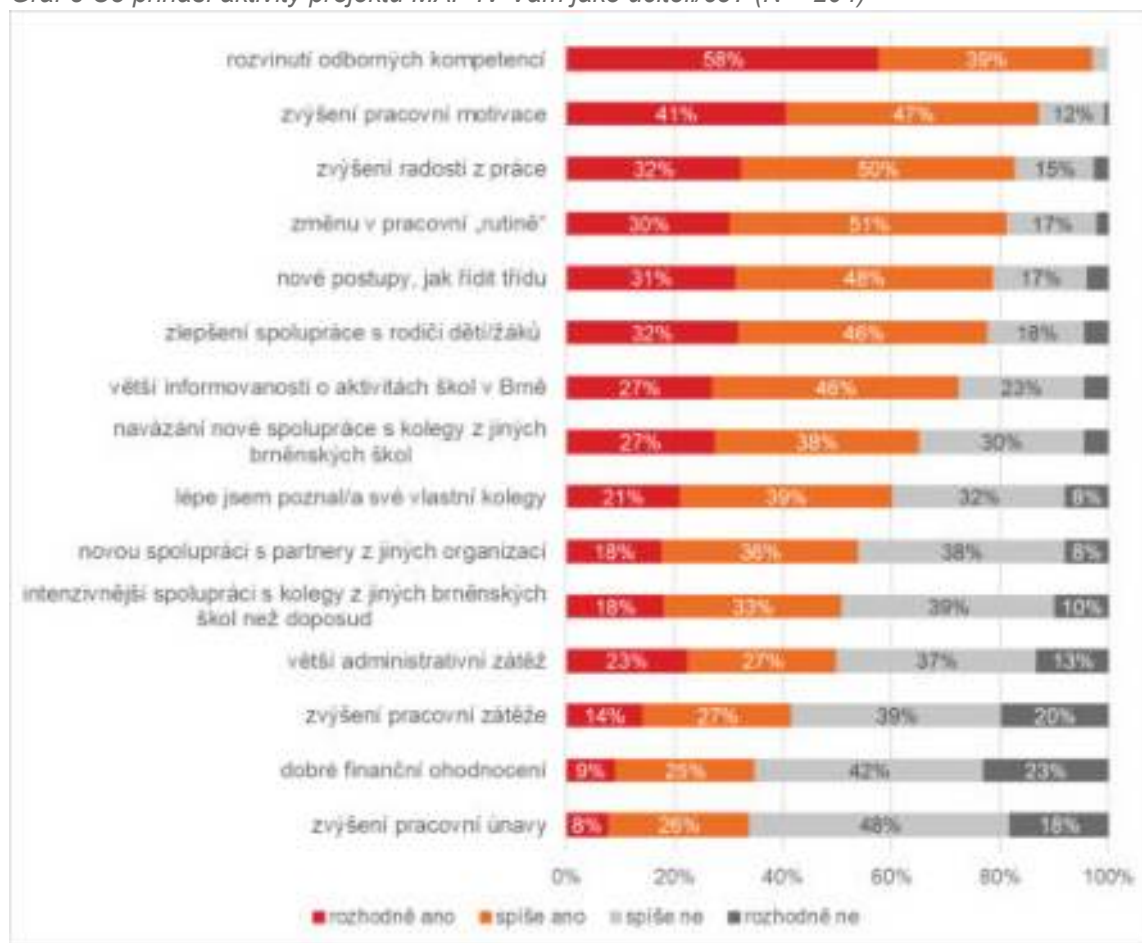
Graf 7 Jaká témata projektu Vás nejvíce profesně oslovují? (N = 204)



Zde vidíme nejvíce zájem o moderní didaktické metody (91 %), dále o problematiku přechodu dětí z MŠ do ZŠ, o práci s nadanými dětmi a žáky (85 %) a o předškolní vzdělávání (81 %). Do značné míry to odráží vyšší zastoupení pedagogů MŠ ve vzorku. Pedagogové ze ZŠ umístili na druhé místo v pořadí práci s nadanými dětmi a žáky (90 %) a na třetí digitální gramotnost (88 %). Nižší zájem o základní umělecké vzdělávání je naproti tomu způsoben především nízkým zastoupením pedagogů těchto škol ve vzorku.

Při mapování přínosů projektu jsme se ještě zaměřili na to, zda a případně jak projekt rozvíjí pracovní roli a pracovní spokojenost učitelů a jaké aspekty profese jsou z jejich pohledu prostřednictvím aktivit projektu rozvíjeny.

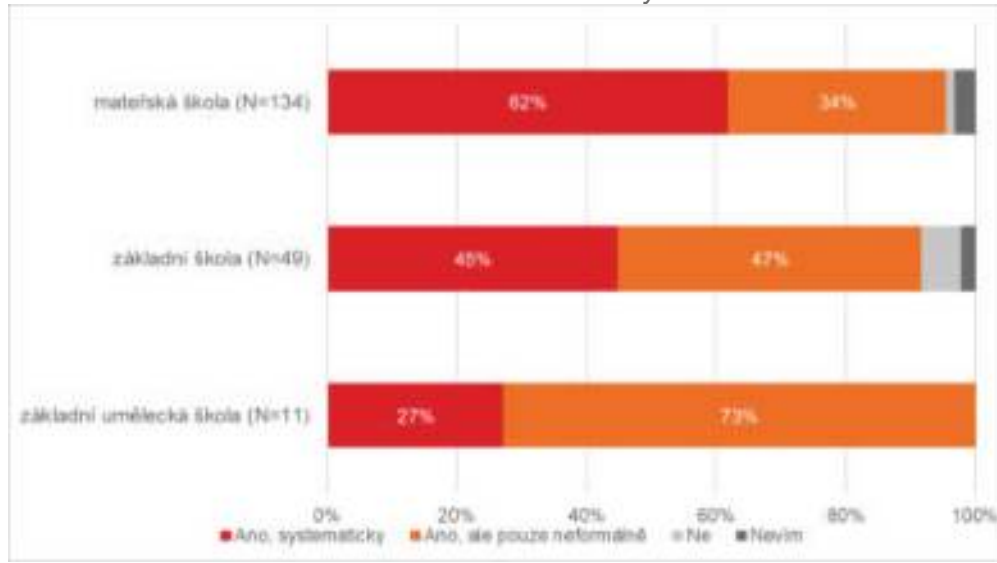
Graf 8 Co přináší aktivity projektu MAP IV Vám jako učiteli/ce? (N = 204)



Jako zajímavé vnímáme, že projekt přináší učitelům nejen odborný profesní rozvoj – rozvinutí odborných kompetencí (97 %) nebo nové postupy, jak řídit třídu (79 %), ale také posiluje jejich spokojenost s prací – zvýšení pracovní motivace (88 %), zvýšení radosti z práce (82 %), změna v pracovní „rutině“ (81 %). Pedagogové reflektují, že se rozvinuly i jejich vztahy s různými partnery nebo informovanost – zlepšení spolupráce s rodiči dětí/žáků (78 %), větší informovanost o aktivitách škol v Brně (73 %), navázání nové spolupráce s kolegy z jiných brněnských škol (65 %) a další. Pozitivní je, že jen menší část (méně než polovina) pedagogů vnímá zátěžové aspekty projektu, jakkoliv i zde lze souhlasná skóre zaznamenat.

A nakonec jsme požádali pedagogy, aby se na efekty projektu podívali perspektivou jeho přínosu pro praxi školy, na které působí. Ptali jsme se nejprve, jak jsou znalosti a zkušenosti z projektových akcí sdíleny.

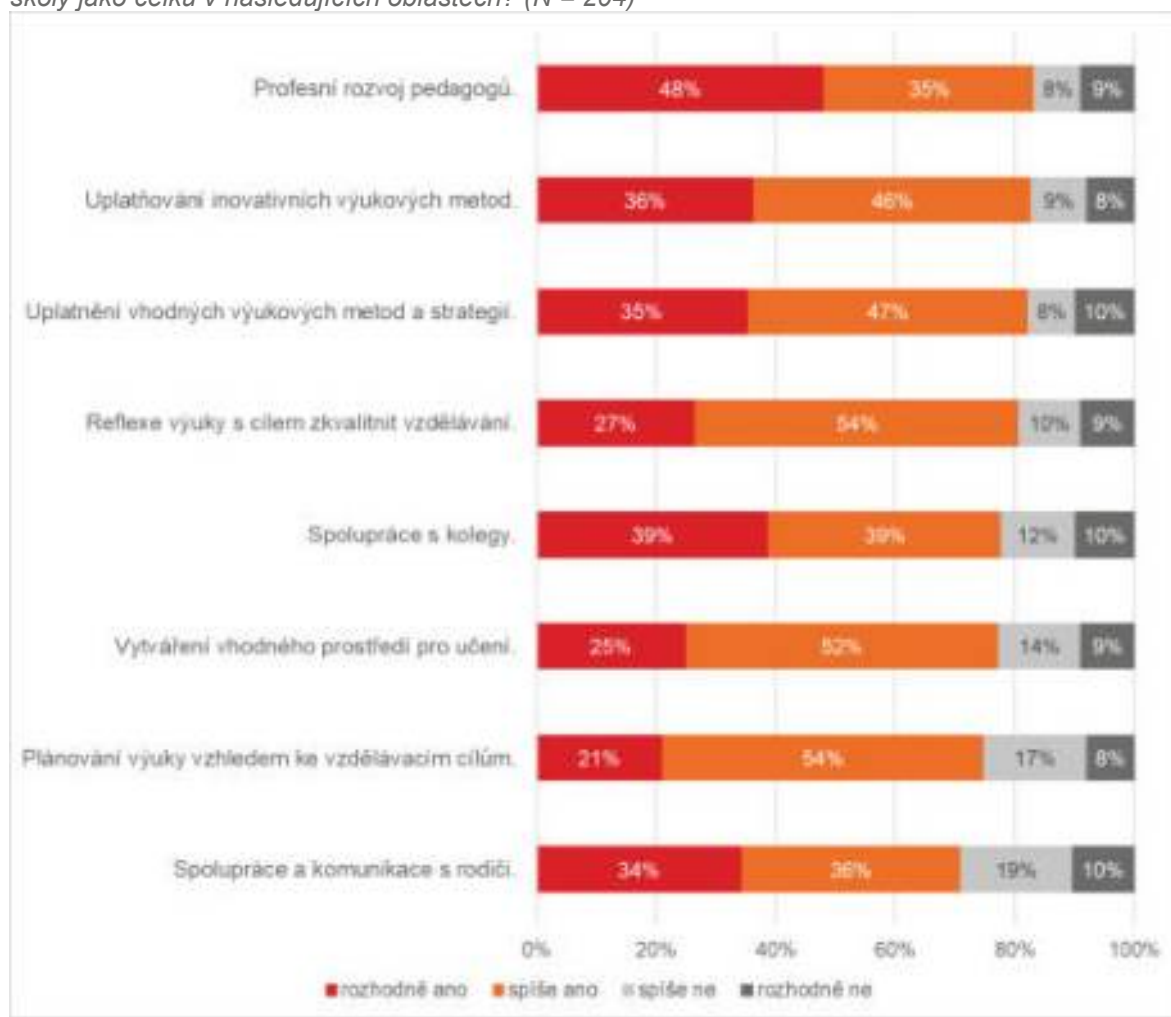
Graf 9 Dochází ke sdílení znalostí a zkušeností získaných na akcích MAP IV mezi učiteli na Vaší škole?



Graf popisuje, jak situaci kolem sdílení poznatků z akcí projektu vnímají pedagogové jednotlivých druhů škol (srovnání mezi školami není na místě vzhledem k rozdílné velikosti skupin, viz N skupin v grafu). Většina pedagogů uvádí, že ke sdílení znalostí a zkušeností z projektu ve škole dochází, v řadě případů je ale spíše neformální.

Jaký přínos pro praxi školy představují povinná témata projektu ukazuje následující graf.

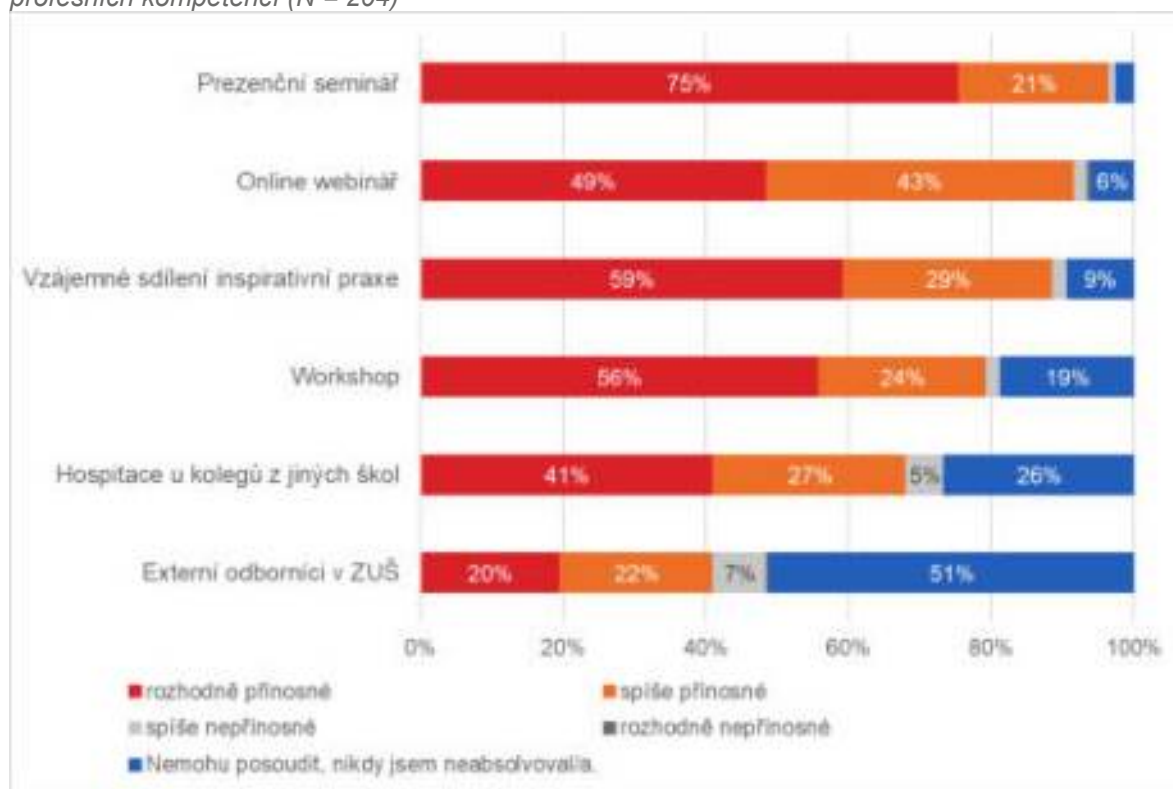
Graf 10 Do jaké míry vnímáte přínos zapojení do projektu MAP pro rozvoj pedagogické praxe Vaší školy jako celku v následujících oblastech? (N = 204)



Tento pohled, zdá se, nebyl pro pedagogy v rozhodování jednoduchý, neboť u všech možností odpovědí vidíme vysoké zastoupení kladných odpovědí. Rozdíl mezi odpovědí na první pozici (profesní rozvoj pedagogů 83 %) a odpovědí na poslední pozici (spolupráce a komunikace s rodiči 69 %) je pouhých 14 procentních bodů. Nevidíme ani velké rozdíly mezi pedagogy MŠ a ZŠ. Obě skupiny se liší v tom, že pedagogové MŠ výše akcentují plánování výuky vzhledem k vzdělávacím cílům (pátá pozice) a pedagogové ZŠ vytváření vhodného prostředí pro učení (rovněž pátá pozice). Je tu také poměrně stabilní skupina pedagogů (8-10 %), která rozhodně nevnímá přínos projektu v daných oblastech.

A nakonec ještě zmíníme, jaké formy podpory pedagogové považují za přínosné z hlediska rozvoje profesních kompetencí.

Graf 11 Zkuste prosím zhodnotit formy podpory nabízené projektem z hlediska rozvoje Vašich profesních kompetencí (N = 204)



Pedagogové považují za nejvíce přínosné z hlediska rozvoje vlastních profesních kompetencí prezenční semináře (96 %). Zajímavé je hodnocení online webinářů, kde součet kladných odpovědí činí 92 %, a vzájemné sdílení inspirativní praxe, kde je tentýž součet 88 %. Přesto u sdílení inspirativní praxe vidíme vyšší zastoupení nejsilnějšího souhlasu *rozhodně přínosné* (vyšší skóre tohoto stupně škály vidíme i u workshopů). Obecně nejsou ale rozdíly příliš vysoké i s ohledem na to, že část respondentů workshopy, hospitace nebo aktivity pro ZUŠ neabsolvovala.

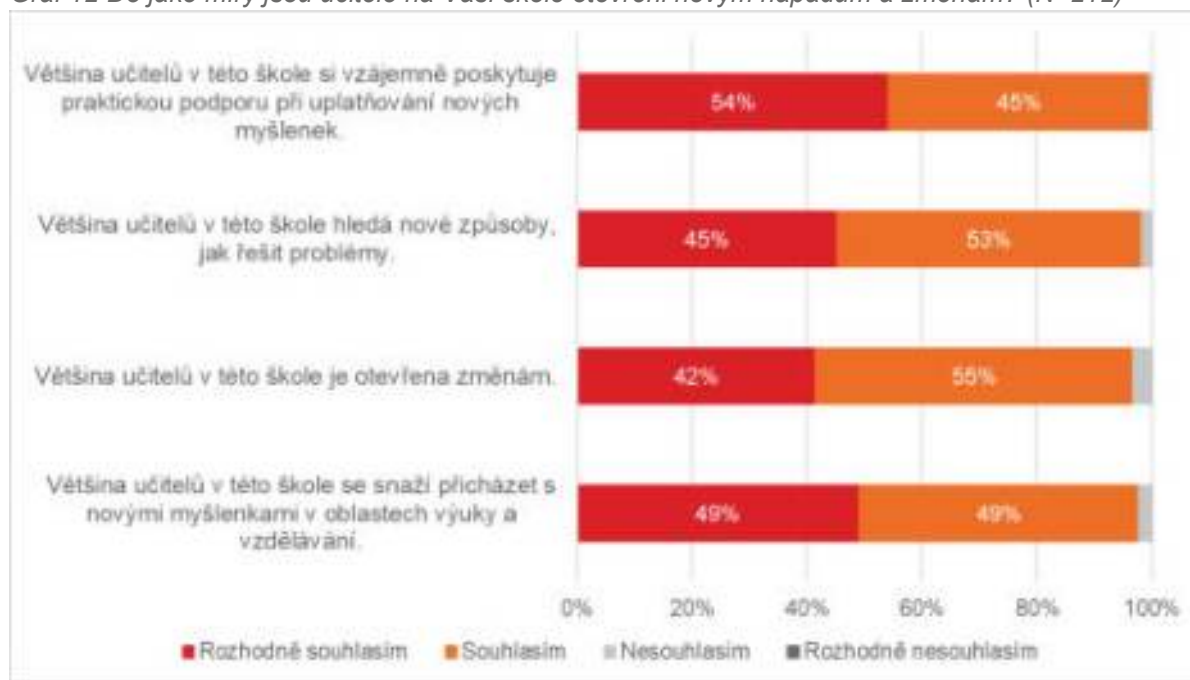
Vedení škol

Členové vedení škol byli osloveni jako samostatná skupina se záměrem zhodnotit výsledky projektu s ohledem na rozvoj vzdělávání a rozvoj pedagogů na jejich škole. Do šetření se zapojilo 212 zástupců vedení škol, z toho 59 % členů vedení MŠ, 26 % ZŠ, 8 % MŠ a ZŠ a 6 % ZUŠ⁴. Návratnost dotazníků činila 88 %. Členové vedení škol dostávali určitou sadu otázek stejnou jako pedagogové, popř. jiné cílové skupiny. V této kapitole budeme u těchto stejných otázek srovnávat pořadí dílčích voleb.

Nejprve jsme se členů vedení škol zeptali, jak hodnotí otevřenost pedagogů na své škole ve čtyřech níže uvedených parametrech. Otevřenost pedagogů je do značné míry klíčová pro přijetí novinek a změn, které s sebou projekt přináší, a je dobré vidět, jak ji vnímají u svého pedagogického personálu členové vedení škol.

⁴ Zbytek vzorku tvořily jiné druhy škol.

Graf 12 Do jaké míry jsou učitelé na Vaší škole otevřeni novým nápadům a změnám? (N=212)



Dá se říci, že ve všech uvedených parametrech členové vedení škol vnímají vysokou míru otevřenosti, zhruba polovina vyjadřuje výrazný souhlas. Z hlediska realizace projektu lze tedy očekávat přinejmenším deklarovanou otevřenost vůči aktivitám, které přináší.

Další otázka směřovala ke vnímání přínosu povinných projektových témat pro rozvoj pedagogické praxe učitelů školy. Otázka byla obdobná, jakou dostali pedagogové (viz Graf 6). Můžeme tedy porovnat pořadí přínosu u obou skupin.

Tab. 1 Přínos zapojení do projektu MAP IV z hlediska rozvoje pedagogické praxe pedagogů školy

znění otázky	Jak je pro pedagogy vaší školy přínosné zapojení do projektu MAP IV z hlediska rozvoje jejich pedagogické praxe v níže uvedených oblastech?	Jak je pro vás přínosné zapojení do projektu MAP IV z hlediska rozvoje Vaší pedagogické praxe v níže uvedených oblastech?
	skupina	
pořadí přínosu	členové vedení školy	pedagogové
1	Vlastní profesní rozvoj pedagogů v oblasti pedagogických a didaktických kompetencí	Vlastní profesní rozvoj v oblasti pedagogických a didaktických kompetencí.
2	Nové didaktické formy podporující rozvoj klíčových kompetencí žáků	Strategie pro rozvoj potenciálu každého žáka.
3	Strategie pro rozvoj potenciálu každého žáka	Nové didaktické formy podporující rozvoj klíčových kompetencí žáků.
4	Strategie pro snižování nerovností v přístupu ke vzdělávání.	Proměna obsahu a způsobů vzdělávání.
5	Proměna obsahu a způsobů vzdělávání	Strategie pro snižování nerovností v přístupu ke vzdělávání.
6	Strategie pro rozvoj digitálních kompetencí žáků	Strategie pro rozvoj digitálních kompetencí žáků.
7	Spolupráce mezi jednotlivými druhy škol (MŠ-ZŠ/ZUŠ-ZŠ-MŠ)	Spolupráce mezi jednotlivými druhy škol (MŠ-ZŠ/ZUŠ-ZŠ-MŠ).
8	Podpora managementu třídních kolektivů	Podpora managementu třídních kolektivů.

Vnímání přínosu povinných projektových témat pro rozvoj pedagogické praxe je u obou skupin velmi podobné, obě skupiny se názorově shodují.

Další společnou otázkou výše uvedených skupin byla otázka na přínos projektu pro rozvoj pedagogické praxe školy.

Tab. 2 Přínos zapojení do projektu MAP IV z hlediska rozvoje pedagogické praxe školy

znění otázky	Do jaké míry vnímáte přínos zapojení do projektu MAP pro rozvoj pedagogické praxe na vaší škole jako celku v následujících oblastech?	Do jaké míry vnímáte přínos zapojení do projektu MAP pro rozvoj pedagogické praxe vaší školy jako celku v následujících oblastech?
	skupina	
pořadí přínosu	členové vedení školy	pedagogové
1	Profesní rozvoj pedagogů	Profesní rozvoj pedagogů.
2	Uplatnění vhodných výukových metod a strategií	Uplatňování inovativních výukových metod.
3	Uplatňování inovativních výukových metod	Uplatnění vhodných výukových metod a strategií.
4	Spolupráce s kolegy	Reflexe výuky s cílem zkvalitnit vzdělávání.
5	Reflexe výuky s cílem zkvalitnit vzdělávání	Spolupráce s kolegy.
6	Vytváření vhodného prostředí pro učení	Vytváření vhodného prostředí pro učení.
7	Spolupráce a komunikace s rodiči	Plánování výuky vzhledem ke vzdělávacím cílům.
8	Plánování výuky vzhledem ke vzdělávacím cílům	Spolupráce a komunikace s rodiči.

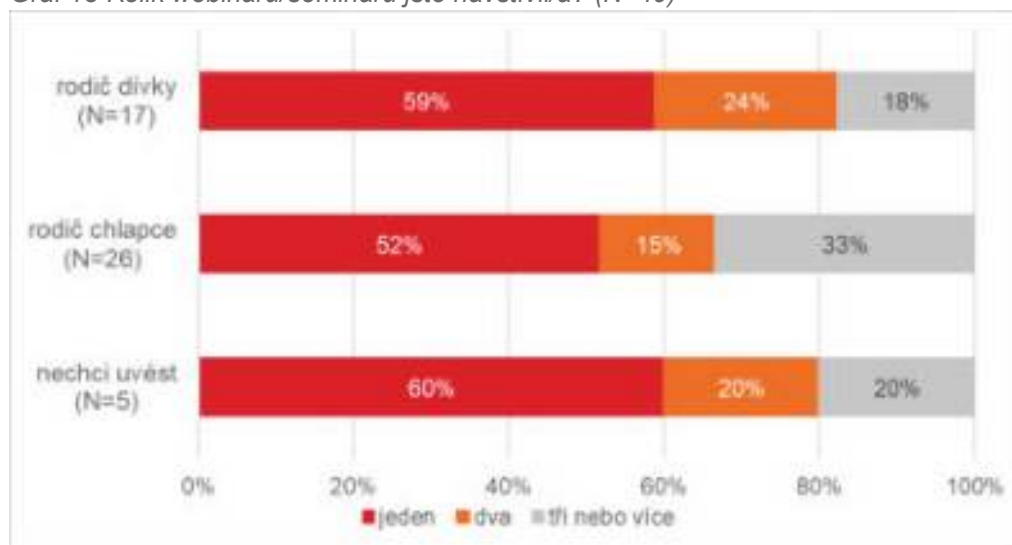
Rovněž v této otázce vidíme základní shodu. Teprve od čtvrtého pořadí lze zaznamenat trochu jiné akcenty u každé ze skupin.

Rodiče

A nakonec v této kapitole uvedeme pohled rodičů na přínosnost aktivit projektu. Projekt cílil vzdělávacími aktivitami především na rodiče dětí z MŠ, proto byla oslovena skupina rodičů, která se některé ze vzdělávacích aktivit určených této skupině zúčastnila. Sběr proběhl v červnu 2025 a bylo získáno celkem 49 odpovědí. Zapojili se zejména rodiče chlapců (55 %), dívek pak 35 %.⁵ Zajímavé je, že se rodiče chlapců zúčastnili většího počtu vzdělávacích akcí než rodiče dívek (viz Graf 13).

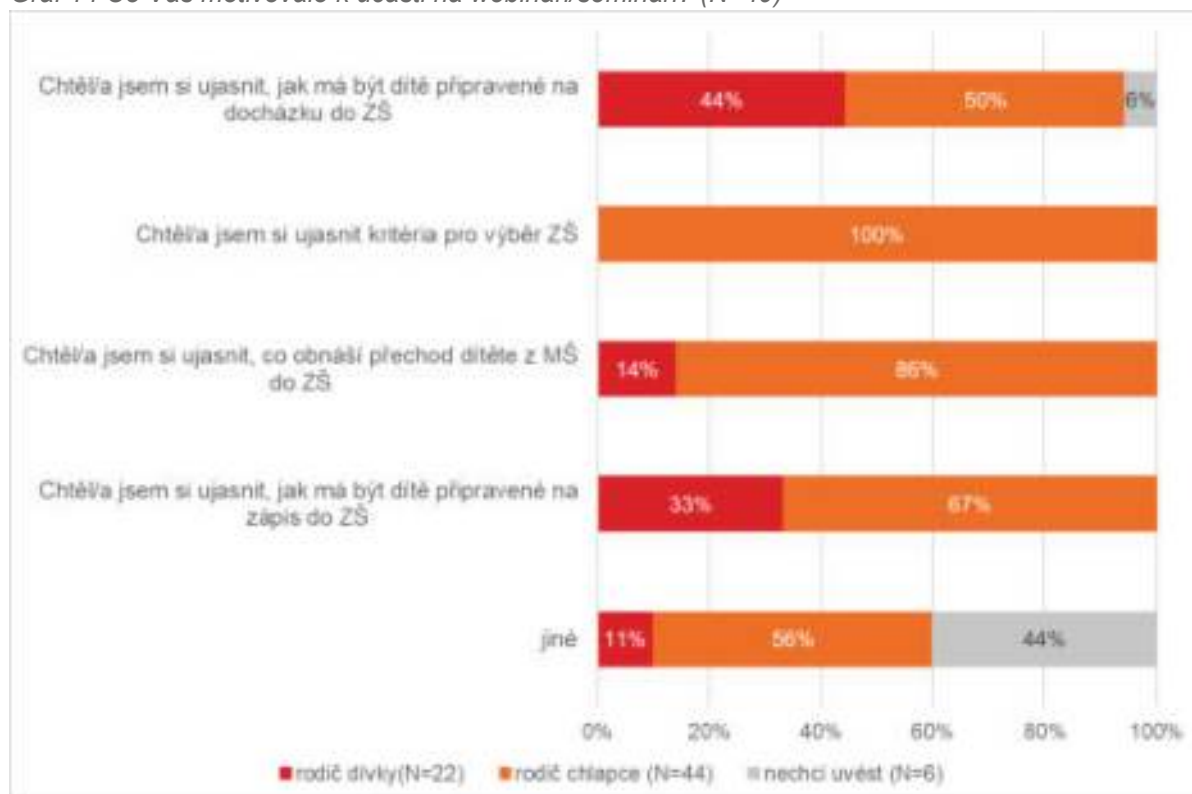
⁵ Zbytek respondentů nechtěl na danou otázku odpovědět.

Graf 13 Kolik webinářů/seminářů jste navštívil/a? (N=49)



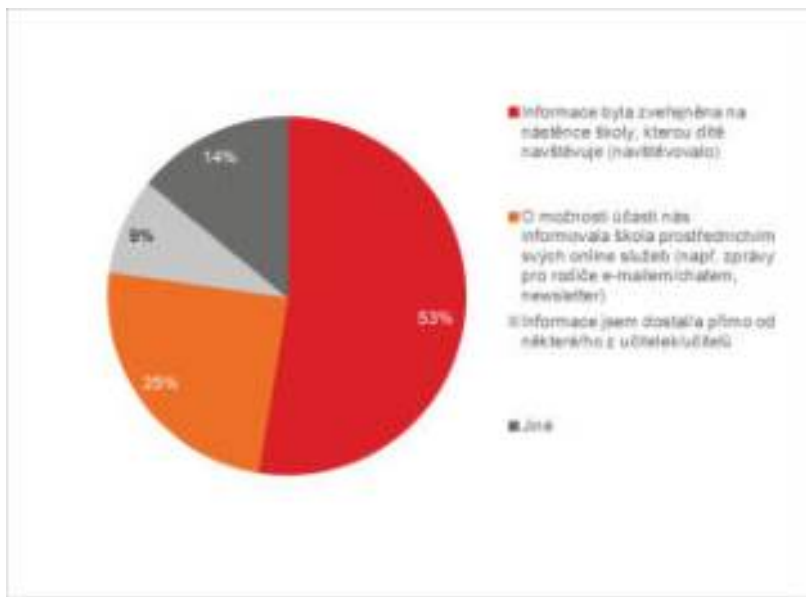
Z hlediska řízení projektu i mapování informací o zapojených subjektech jsme se zeptali rodičů jednak na to, co je motivovalo k účasti na akci, a jednak na to, kde se o možnosti zúčastnit se dozvěděli. Nejprve k první otázce:

Graf 14 Co Vás motivovalo k účasti na webinář/semináři? (N=49)



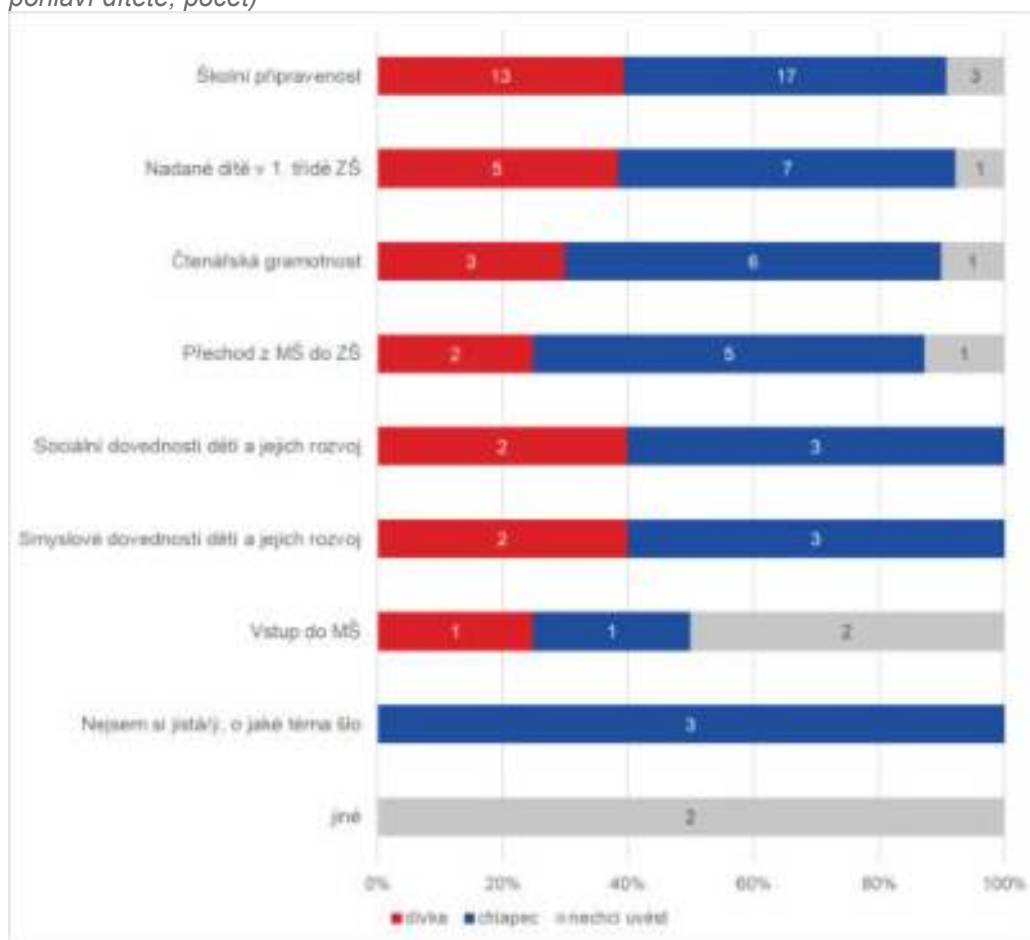
Je zřejmé, že skupina respondentů, kteří nechtěli uvést pohlaví dítěte, měla jinou motivaci než ostatní. Při bližším pohledu jsme zjistili, že se v ní nacházejí i dvě pedagožky, jejichž motivace byla částečně profesní. Také skupina rodičů chlapců jako jediná uvedla, že je motivovala *možnost ujasnit si kritéria pro výběr ZŠ*. Hlavním zdrojem informací o konkrétních vzdělávacích akcích byla pro rodiče nástěnka školy (53 %) nebo školou hromadně distribuované informace (25 %).

Graf 15 Jak jste se dozvěděli o možnosti účastnit se webináře/semináře? (N=57, možnost více odpovědí).



Zdrojem informací o akcích projektu pro rodiče byly hlavně nepřímé formy komunikace MŠ. Jakých témat se týkali akce, které rodiče navštívili ukazuje graf níže:

Graf 16 Uved'te, prosím, jakého tématu se týkal webinář/seminář, kterého jste se zúčastnil/a (dle pohlaví dítěte; počet)

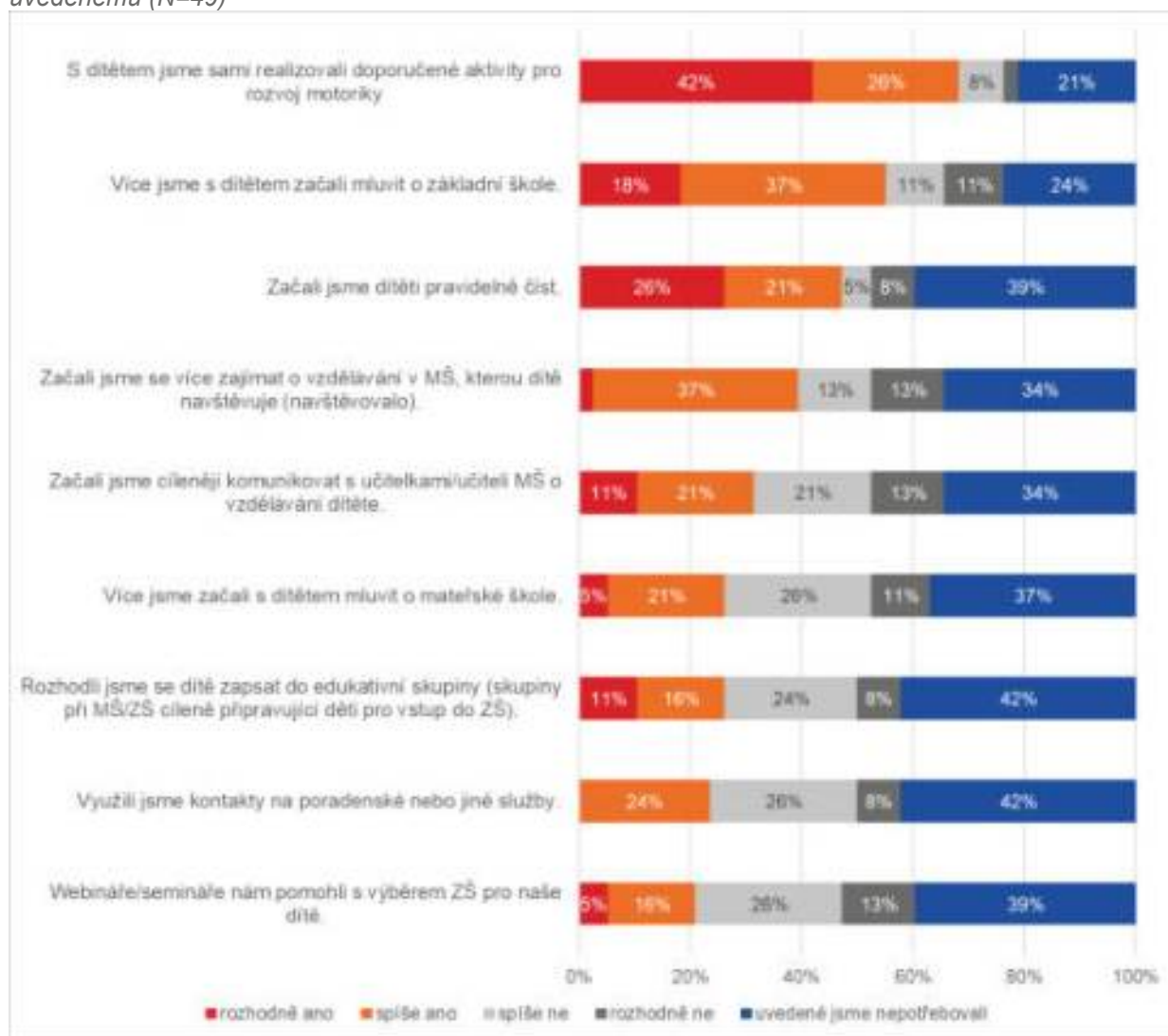


Nejčastěji rodiče uváděli, že se akce, kterou navštívili, týkala školní připravenosti (40 %), nadaných dětí v 1. třídě (16 %) a čtenářské gramotnosti (12 %).⁶

Z hlediska dopadů daných aktivit nás zajímalo, k čemu rodiče účast na vzdělávacích akcích inspirovala. Výsledky ukazuje Graf 16.

⁶ Tato otázka nemusí být spolehlivá z hlediska skutečné participace rodičů na akcích s uvedenými tématy vzhledem k uplynulému času od realizace.

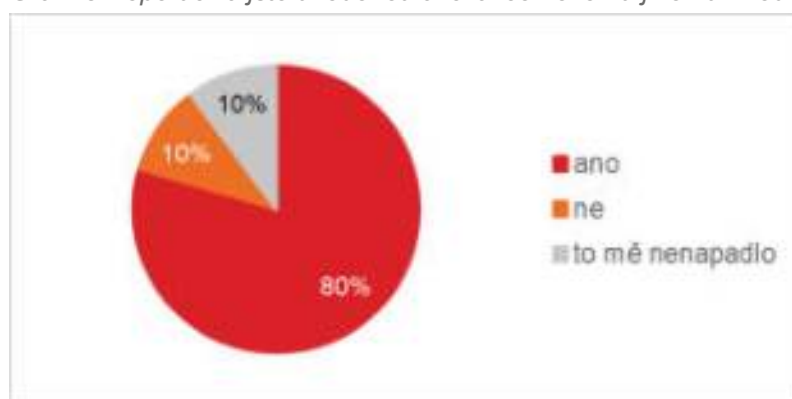
Graf 17 Zkuste, prosím, posoudit, nakolik Vás absolvované webináře/semináře inspirovali k níže uvedenému (N=49)



Hlavní inspirací, kterou rodiče prakticky realizovali, byly aktivity pro rozvoj motoriky dětí (68 %). Více než polovina rodičů začala s dětmi více mluvit o ZŠ (55 %) a 47 % rodičů začalo dětem více číst. Značná část respondentů uvedla, že uvedené nepotřebovali.

Účast na akci u většiny z nich iniciovala komunikaci s jinými rodiči dětí, většina z rodičů účast na akci doporučila dále.

Graf 18 Doporučil/a jste uvedenou akci/akce někomu jinému z rodičů? (N=49)



3. Vnímaný dopad projektu na kvalitu vzdělávání žáků ze socioekonomicky vyloučeného a kulturně odlišného prostředí ve městě Brně

V rámci projektu byla realizována poměrně specifická aktivita na podporu vzdělávání žáků ze socioekonomicky vyloučeného a kulturně odlišného prostředí s názvem Komunitní spolupráce škol. Byly do ní byly zapojeny čtyři školy z vyloučených lokalit, které navštěvují právě žáci ze socioekonomicky vyloučeného a kulturně odlišného prostředí. Cílem komunitní spolupráce škol bylo hlavně snížit předsudky žáků škol z vyloučeného prostředí vůči žákům majority a naopak. Sekundárně pak narušit stav škol s převahou žáků z vyloučených lokalit, který bývá označován jako segregace.⁷ Aktivita byla nastavena tak, že každá ze škol z vyloučené lokality si měla najít dvě partnerské školy s žáky z majoritní populace a společně pro ně připravit aktivity, při kterých se nejen potkají, ale budou spolu spolupracovat, komunikovat a učit se. Obsah a forma aktivit zůstala otevřená a školy se mohly mezi sebou domluvit, jak zadání zrealizují.

Pro evaluaci byl zvolen kvalitativní přístup ke sběru dat prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů se členy vedení škol a s realizátory komunitních aktivit (pouze na školách ve vyloučených lokalitách). Sběr dat proběhl v dubnu a květnu 2025 ve třech⁸ školách z vyloučených lokalit a ve třech vybraných partnerských školách. V daném období již školy spolupracovaly druhým rokem.

Co? Společné aktivity pro žáky

V dané skupině škol se postupně vykrystalizovaly dva druhy společných aktivit pro žáky. První by se daly označit jako *společné akce* – společné workshopy, turnaje, vystoupení. Obsahově stavěly především na silných stránkách dětí ze „segregovaných“ škol. Shoda panovala v tom, že výkon nebude formálně hodnocen. Spíše mělo jít o společný zážitek, prostor pro interakci a komunikaci, který nebude žáky zatěžovat z hlediska srovnávání.

„My jsme začali úplně jednoduše nějakým setkáním v rámci polytechniky ... a zaměřili jsme se opravdu na to, abychom našli oblast, ve které si v podstatě nebudeme dokazovat, kdo umí víc anebo neumí víc, ale jsme schopni najít společnou řeč, což byla ta rukodělná činnost, takže jsme tady něco vyráběli.“ (ředitelka, škola D)

Druhý druh aktivit by se dal označit jako ambicióznější, byla realizována *společná výuka* žáků z majoritní školy se žáky ze školy „segregované“. Pro skupiny žáků bylo připraveno několik výukových jednotek, které ve smíšených skupinách v rámci návštěvy školy absolvovali.

„My máme dílnu koncipovanou tak, že víme, že se do dílny vejde, já nevím, deset nebo čtrnáct dětí. Samozřejmě dohromady je nás kolem šedesáti, padesáti. Takže to uděláme tímto způsobem. Vezmeme děti z té třídy, do které jsme implementováni, dáme je k našim dětem do dílny a takhle to otočíme dvakrát, třikrát. Ten zbytek pracuje nějakou moderní metodou

⁷ Školy s převahou žáků z vyloučených lokalit budeme v textu rovněž označovat jako školy segregované. Školy s převahou žáků z majoritní populace pak jako školy majoritní. Hlavním důvodem je čitelnost textu a snaha o jeho zjednodušení.

⁸ Jedna ze škol z vyloučené lokality v daném období procházela změnou vedení školy i obměnou části pedagogického sboru. Realizace na této škole vážla. Z tohoto důvodu a se snahou nezatěžovat školu realizací návštěvy a rozhovoru nebyla do vzorku zahrnuta. Ve vzorku se však objevila její partnerská škola.

s kolegyní ve čtvrté třídě. Má to krásně udělané, takže my jsme posledně probrali pády, což si u nás mohli zopakovat i pátáci.“ (realizátorka aktivit, škola B)

Společná výuka je připravena tak, aby obsahovala prvky spolupráce a komunikace. Obsahově vychází ze ŠVP daných škol a její zaměření se proměňuje, např. robotika, polytechnika, matematika, čtení a český jazyk.

Jak? Organizační rámec

V prvním roce realizace projektu školy spíše zkoušely a promýšlely, jaký druh aktivit se žáky realizovat. Šlo vesměs o jednorázové akce, které na sebe nenavazovaly, mohla se jich zúčastnit poměrně pestrá skupina žáků. Ve druhém roce přešla realizace u dvou škol do celoroční souvislé spolupráce. Jedna ze „segregovaných“ škol připravila se dvěma majoritními školami hudebně-dramatickou přehlídku, kterou žáci a pedagogové připravovali celý školní rok. Pravidelně se scházeli, tvořili program, nacvičovali, připravovali prostory atd. Druhá „segregovaná“ škola se svými dvěma partnerskými školami realizovala společnou výuku. Každý měsíc šli žáci „segregované“ školy na výukový blok střídavě do jedné nebo druhé partnerské školy.

Tento v podstatě přirozený vývoj, tj. od jednorázových akcí k celoroční souvislé spolupráci, se jeví jako přínosný nejen pro žáky, ale také pro pedagogy zapojených škol. Něco nového, co se teprve začíná „rodit“, se pomalu rozvíjí, aktéři si na to zvykají a postupně se to mění do závazné a pravidelné spolupráce.

Výsledky

Pedagogové „segregovaných“ škol poměrně spontánně uváděli, že se předsudky netýkají pouze vztahů majority vůči minoritě, ale že to platí i naopak. Při počátečních setkáních dávali žáci ze „segregovaných“ škol najevo, že si nejsou jistí tím, co je čeká, byli ostražití, jak na ně budou žáci i pedagogové z jiné školy reagovat.

„Poprvé, když jsme byli na škole D, tak to bylo velmi rozpačité, nikdo nevěděl, co od toho čekat. Podruhé už to bylo lepší, pak se to začalo zlepšovat. Teď už tam prostě jdeme. Jdeme na školu D. Jo, jasně, víme, co dělat. Víme, co bude. Řekneme si téma a už to není problém. Už se neřeší, ten se na mě podíval takhle, ten řekl tamto. Paní učitelko, on mně řekl tamto. Jo? Prostě se to už neřeší. A i když by něco takového jako zaznělo ze strany majority, tak prostě oni už řeknou: „Já to řešit nebudu. To nemá smysl.“ Jo? Prostě je to obrovský posun. A oni se zbavují toho strachu, těch obav, toho, že mají tu nálepku.“ (realizátorka aktivit, škola B)

Na postupném ústupu projevů těchto pocitů se podíleli i pedagogové majoritních škol, kteří dokázali žáky přijmout jako jakékoliv jiné návštěvníky a zapojit je do výuky nebo jiné akce. Členům vedení škol i pedagogům se osvědčoval „hostitelský přístup“ – máme návštěvu jako kteroukoliv jinou, budeme společně tvořit, pracovat a učit se.

Jiný přístup, který zvolila trojice škol připravujících společné vystoupení, otevřeně pracoval s romskou identitou většiny žáků ze „segregované“ školy. Společné seznámení jim zprostředkovala nezisková organizace, která pro žáky a pedagogy zúčastněných škol na zakázku uspořádala zážitkové dopoledne s poznávacími aktivitami a ukázkami romské kultury. Vzhledem k tomu, že obsahově společná spolupráce čerpala z kulturních kořenů žáků,

byla hodnocena jako dobrý odrazový můstek. Talenty vybraných žáků z obou skupin škol a jejich hudebně-dramatické výkony samy zajistily vzájemný respekt žáků a ochotnou spolupráci na přípravě vystoupení.

Důležitým prvkem byla samotná povaha činností, která žáky bavila a motivovala ke společné komunikaci. Do určité míry i to, že vystoupili ze zaběhnutého vyučování na své škole. Obojí přispělo k tomu, že původní nejistota z toho, co žáky čeká, se změnila ve vnímání, že spolupráce se žáky z jiných škol je na jejich škole něco běžného.

Cíle aktivity jsou zaměřeny na děti, nicméně v průběhu rozhovorů někteří členové vedení škol zmiňovali také změny, které zaznamenali u pedagogů. Jsou to oni, kteří reálně aktivity s dětmi dělají, připravují a reflektují. Řada pedagogů má zkušenosti jenom s prací v tzv. majoritních školách a jejich představy o výuce, chování a výsledcích žáků z odlišného kulturního prostředí bývá zkreslená. Ne vždy ale o takovou zkušenost stojí.

A naopak pedagogové „segregovaných“ škol někdy vyjadřují pocit, že s nimi kolegové z běžných škol někdy jednají jako s „exoty“.

„Minimálně je to překonání takovýho toho, „Bože můj, co nás čeká?“. Bylo to super... Chceme děckám ukázat, že jsou ty předsudky zbytečný. A nejenom děckám, nakonec i pedagogům a všem. Že tady neprojdete detekčním rámem na zbraně a jsou tady omlácený zdi, jo? Jako spousta lidí říká, u vás je to takový docela hezký a klidný. Co jste jako čekali, že jo? Nevím, jak vy to máte, ale s tímhle my se setkáváme často, takže už jenom tvořit takový to, hele, jako co to vlastně normální je? Jako všude jinde, samozřejmě s určitýma specifikama, to jako nebudeme nijak popírat, ale tohle by mohlo být jako paradoxně hrozně fajn.“ (zástupkyně ředitele, škola A)

Cesta, kterou někteří z členů vedení považují za dobrou, je mít v pedagogickém sboru několik motivovaných lidí (např. členy školního poradenského pracoviště) nebo učitele se zkušeností s prací v „segregovaných“ školách. Ty jedna z ředitelek označila za jádro realizační skupiny, na které se dá stavět. Pedagogové sami dále spontánně uváděli, že s postupnou spoluprací a vývojem aktivit byli až překvapeni, jak dobře spolupráce mezi školami probíhá, jak je obohacuje možnost vytvářet něco nového, pracovat s jinými kolegy a dětmi a jak je těší, když jsou jejich žáci z odlišného kulturního prostředí přijímáni nejen žáky z majority, ale i pedagogy majoritních škol.

„A najednou vlastně třeba hudebkářka ze školy O říká, „Panebože, já chci pracovat na vaší škole! Já prostě ty děti miluju!“ Takže vlastně i ta odezva tam byla.“ (realizátorka aktivit, škola F)

„Ke mně se třeba úplně oklikou dostala velmi pozitivní jakoby recenze nebo zhodnocení. Hele, prý byly naše děti u vás na hudebním workshopu a bylo to super. Takže ne takový: „A teď všichni řekněte, jak se vám to líbilo – a nám se to líbilo, že?“ (zástupkyně ředitele, škola A)

Nakonec je třeba zmínit, že daný druh aktivity školy považují za inovativní. Nikdy aktivitu obdobného typu nerealizovaly. Žáci obou druhů škol se potkávaly na kulturních akcích nebo soutěžích, ale nebyly v situaci společné spolupráce nebo tvorby.

„S majoritní školou určitě ne. To spíš fakt ty soutěže, že chodíme, že se toho účastníme, ale je to ten tým, který bojuje proti ostatním. To, že děcka hodíme do toho prostředí – prostě ano, olympiády, soutěže, deskovky, třeba fotbal, všechny takový soutěže. To, že se snažíme těchto věcí zúčastnit, no ale není to ta spolupráce.“ (zástupkyně ředitele, škola B)

Co brzdí aktivity

V rámci rozhovorů padlo několik poznámek upozorňujících na slabá místa uvedené aktivity.

Hlavním byl projektový rámec, který určoval, že hlavní odpovědnost za organizaci komunitní spolupráce škol bude ležet na „segregovaných“ školách. Tím mohl vzniknout dojem, že pracovat na předsudcích potřebují právě žáci těchto škol. Některé „segregované“ školy jsou navíc projektově exponované a měly pocit, že nevěděly včas, že aktivita tohoto druhu bude probíhat. Partnery se některým školám nedařilo déle najít a s navázáním spolupráce pomáhal i zřizovatel. Za odmítnutím byly jak artikulované, tak zamlčené obavy z reakcí rodičů, žáků nebo i pedagogů z toho, že by jejich škola měla spolupracovat se školou se žáky z vyloučeného prostředí. To naznačuje, že reálné předsudky nebo přinejmenším absence zkušeností se spoluprací s žáky ze socioekonomicky vyloučeného a kulturně odlišného prostředí a tím i obavy z ní existují. Realizace obdobné aktivity proto potřebuje dostatek času na přípravu a přijetí její hlavní vize, následně už zpravidla pedagogové a členové vedení škol jako praktici nemají problém obsahově vymyslet, připravit a realizovat různorodé činnosti vedoucí ke spolupráci a komunikaci mezi oběma skupinami žáků.

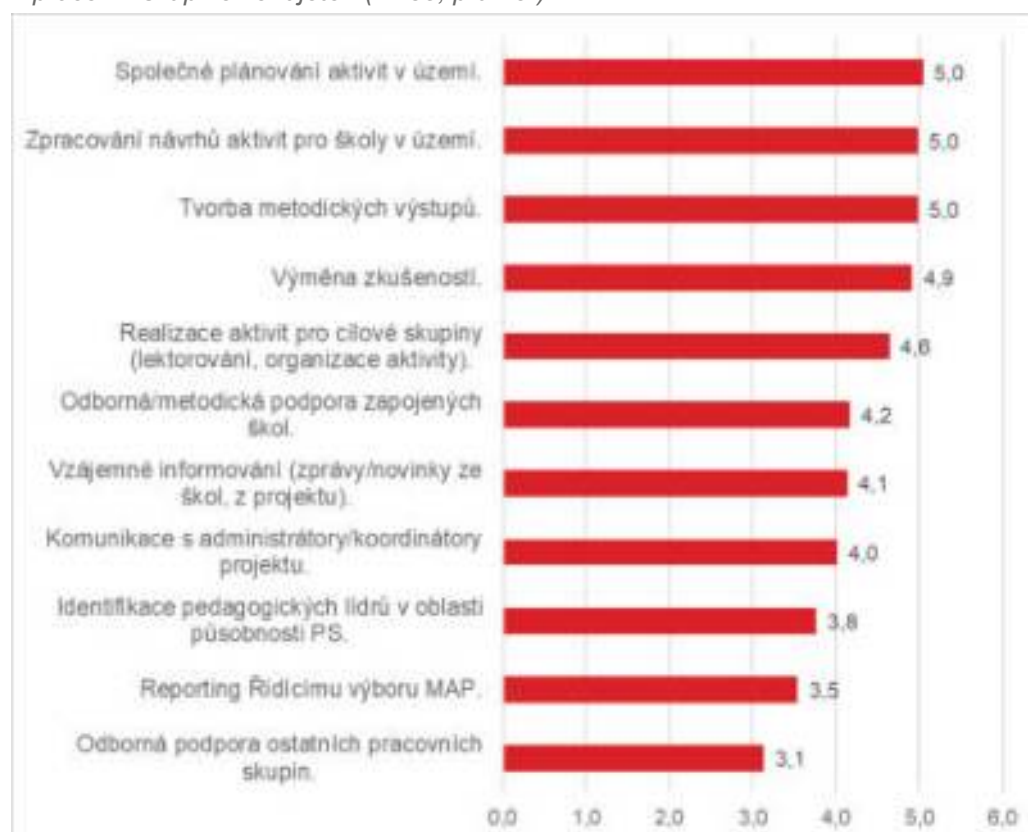
4. Vnímaný dopad místního akčního plánování na rozvoj kvality vzdělávání v městě Brně

Projekt Místní akční plán rozvoje ve městě Brně je největším projektem tohoto druhu v republice, je do něj zapojeno 240 škol. Pro akční plánování a implementaci aktivit je tak klíčová činnost pracovních skupin, které tvoří zejména členové vedení nebo učitelé MŠ, ZŠ a ZUŠ, ale také pedagogové VŠ nebo zástupci jiných organizací. Vesměs se jedná o odborníky, zkušené praktiky na oblast, které se dané PS věnují. Členové PS tvoří jádro skupiny místních lídrů, mapují potřeby v území, připravují (nebo přímo lektorují) aktivity projektu, řídí proces tvorby a zpracování SWOT analýzy v území aj.

Proto se tato skupina stala zdrojem dat k daným procesům a členové PS dostali možnost nezávisle se vyjádřit k procesu místního akčního plánování a jeho přínosům. Do dotazníkového šetření se jich zapojilo 32, návratnost činila 65 %. Vzhledem k malé velikosti vzorku budou grafy v této kapitole uvádět absolutní četnosti (počet).

Nejprve uvedeme, jakým činností se PS věnují. Jedná se o pohled jejich členů, kteří odpovídali na škále 1= nejméně času, 7 = nejvíce času.

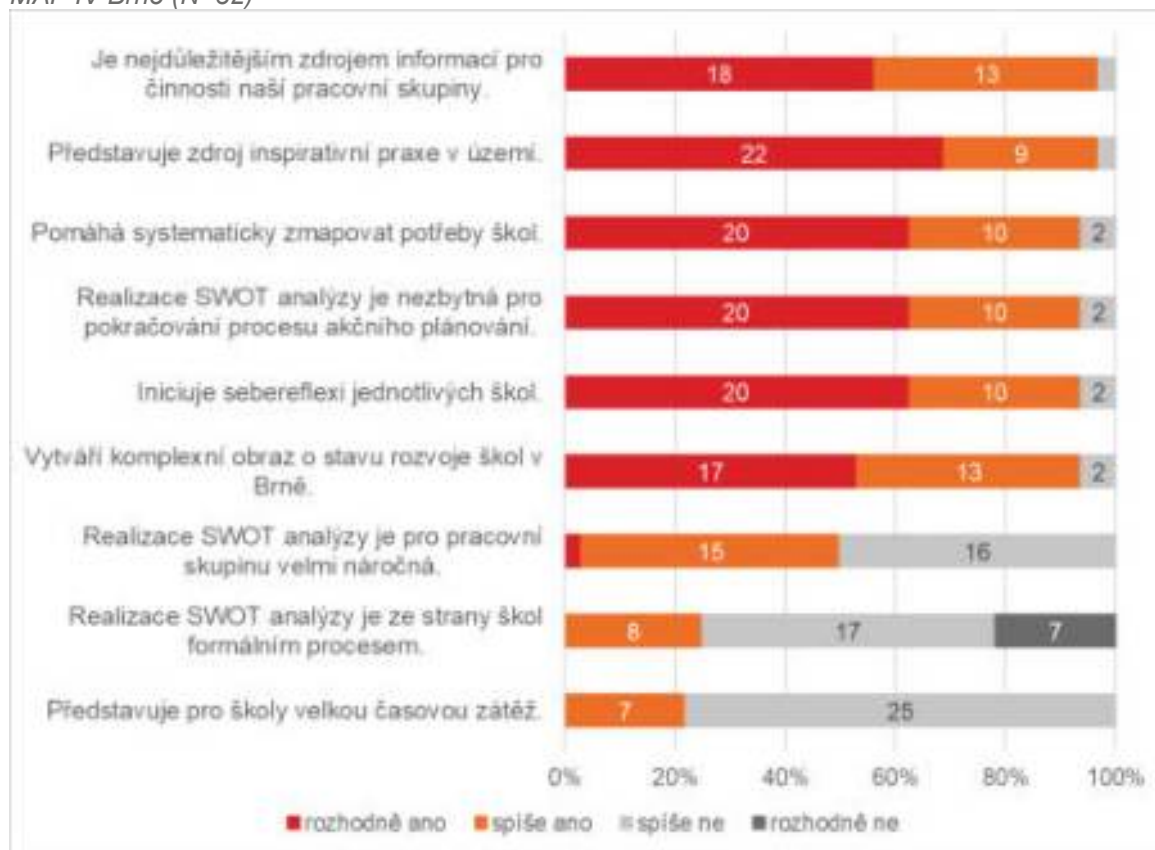
Graf 19 Pracovní skupiny se v projektu věnují řadě činností. Kolik času jim z Vašeho pohledu v pracovní skupině věnujete? (N=35; průměr)



Podle členů pracovních skupin se její členové nejvíce věnují aktivitám souvisejícím s přípravou implementačních aktivit a také s výměnou zkušeností. Nízké skóre činnosti odborná podpora ostatních pracovních skupin (průměr 3,1) souvisí s tím, že tuto povinnost mají pouze dvě PS (PS pro rovné příležitosti a PS pro financování).

Z hlediska přípravy/aktualizace Místního akčního plánu je klíčová realizace SWOT analýzy, kterou členové PS připravují a následně její výsledky zpracovávají. Práce s nimi nekončí zhotovením Místního akčního plánu, ale čerpá se z nich i při přípravě projektových aktivit. Jde přitom o náročný proces, proto jsme nechali členy PS zhodnotit výroky, které se k realizaci SWOT analýzy váží:

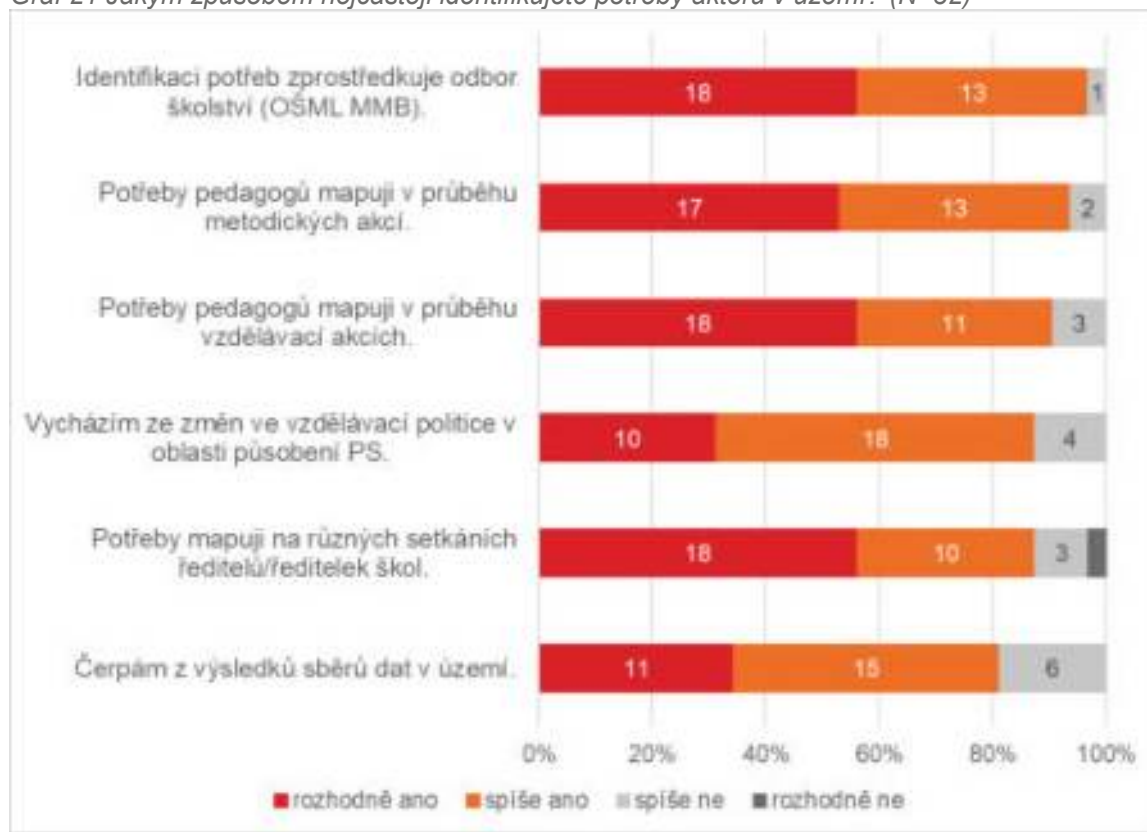
Graf 20 Ohodnoťte, prosím, níže uvedené výroky o realizaci SWOT analýzy na území působnosti MAP IV Brno (N=32)



Členové PS vnímají proces SWOT analýzy především jako přínos. Jednak pro činnost PS, kdy je vnímána jako zdroj informací pro činnost PS (31), zdroj inspirativní praxe (31), pomáhá zmapovat potřeby škol (30) a je považována za nezbytný nástroj pro proces akčního plánování (30). Jako vysoký je vnímán i přínos pro sebereflexi jednotlivých škol (30). Na druhou stranu zátěžové aspekty realizace SWOT analýzy nejsou tolik akcentovány, jakkoliv i tyto souhlasy zaznávají.

Členové PS však sledují vývoj škol v území i jinak. Na to, jak mapují potřeby aktérů v území i dalšími způsoby, jsme se zeptali v následující otázce:

Graf 21 Jakým způsobem nejčastěji identifikujete potřeby aktérů v území? (N=32)



Zdroje potřeb jsou poměrně různorodé, založené jak na přímé interakci s pedagogy, tak na změnách ve vzdělávací politice.

A nakonec členové PS posuzovali přínos jednotlivých povinných témat projektu pro rozvoj vzdělávání v městě Brně:

Graf 22 Projekt MAP IV realizoval pro různé cílové skupiny řadu aktivit v níže uvedených oblastech. Uvedte prosím, jak vnímáte jejich přínos pro kvalitu vzdělávání na území Brna. (N=32)



Z grafu je zřejmé, že všechna témata jsou vesměs vnímána jako přínosná, zejména *používání nových didaktických forem podporujících rozvoj KK žáků* (32) a *profesní rozvoj pedagogů v oblasti pedagogických a didaktických kompetencí* (31). Naopak větší zastoupení nesouhlasu s přínosem mají témata *snižování nerovností* (5) a *management třídních kolektivů* (5).

5. Vnímání udržitelnosti výsledků projektu

Pro mapování udržitelnosti výsledků projektu ve školách jsme použili spíše nepřímé indikátory, které sledují vnímání přínosu povinných projektových témat v blízké budoucnosti a také záměr pokračovat s realizací aktivit přímo ve školách. Některé z baterií otázek opět posuzovalo více skupin, proto budou v této kapitole kromě grafů použity opět srovnávací tabulky.

Nejprve se tedy podíváme na to, která povinná témata projektu vnímají jednotlivé CS jako podstatná nebo přínosná v blízké budoucnosti:

Tab 3 Které z uvedených témat projektu MAP vnímáte jako

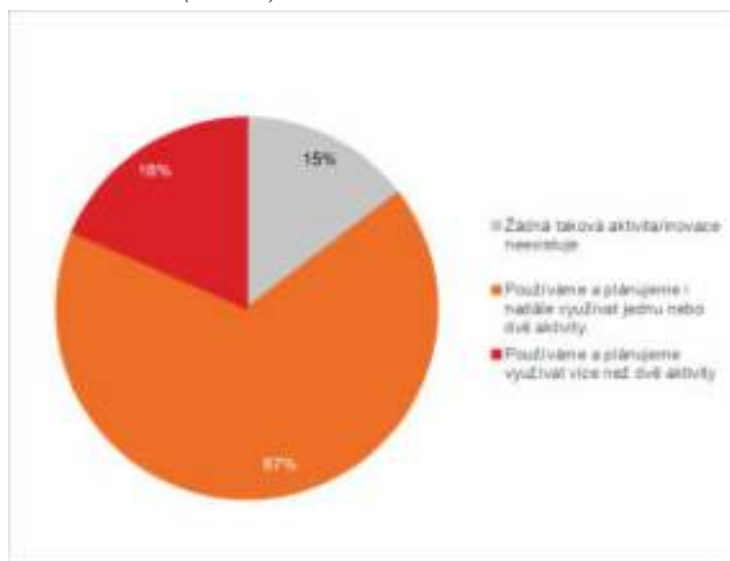
	... podstatné pro rozvoj vzdělávání v Brně v blízké budoucnosti?	... jako přínosné i v blízké budoucnosti?	... jako přínosné pro střednědobý rozvoj kvality vzdělávání na vaší škole?
Pořadí	členové PS	pedagogové	členové vedení škol
1	Profesní rozvoj pedagogů v oblasti pedagogických a didaktických kompetencí.	Vlastní profesní rozvoj v oblasti pedagogických a didaktických kompetencí.	Vlastní profesní rozvoj pedagogů v oblasti pedagogických a didaktických kompetencí
2	Strategie pro rozvoj potenciálu každého žáka.	Nové didaktické formy podporující rozvoj klíčových kompetencí žáků.	Nové didaktické formy podporující rozvoj klíčových kompetencí žáků
3	Používání nových didaktických forem podporujících rozvoj klíčových kompetencí žáků.	Strategie pro rozvoj potenciálu každého žáka.	Proměna obsahu a způsobů vzdělávání
4	Strategie pro rozvoj digitálních kompetencí žáků.	Proměna obsahu a způsobů vzdělávání.	Strategie pro rozvoj potenciálu každého žáka
5	Spolupráci mezi jednotlivými druhy škol (MŠ-ZŠ/ ZUŠ-ZŠ-MŠ).	Strategie pro snižování nerovností v přístupu ke vzdělávání.	Strategie pro snižování nerovností v přístupu ke vzdělávání
6	Proměnu obsahu a způsobů vzdělávání.	Strategie pro rozvoj digitálních kompetencí žáků.	Spolupráce mezi jednotlivými druhy škol (MŠ-ZŠ/ZUŠ-ZŠ-MŠ)
7	Management třídních kolektivů.	Spolupráce mezi jednotlivými druhy škol (MŠ-ZŠ/ZUŠ-ZŠ-MŠ).	Strategie pro rozvoj digitálních kompetencí žáků
8	Strategie pro snižování nerovností v přístupu ke vzdělávání.	Podpora managementu třídních kolektivů.	Podpora managementu třídních kolektivů

Všechny tři CS se shodují, že *profesní rozvoj pedagogů v oblasti pedagogických a didaktických kompetencí* je nejpřínosnější, resp. nejpodstatnější. Nicméně dále vidíme, že pohled členů PS je trochu jiný než pohled pedagogů a členů vedení škol⁹. Druhé dvě skupiny více akcentují *nové didaktické formy* a také *proměnu obsahu a způsobů vzdělávání*. Členové PS naproti tomu považují za podstatnější *strategie pro rozvoj potenciálu každého žáka* a *strategie pro rozvoj digitálních kompetencí žáků*. Téma, které je na nejnižších pozicích a které má nejmenší míru vnímaného přínosu, je především *podpora managementu třídních kolektivů*.

Členů vedení škol jsme se pak zeptali na to, zda chtějí i v budoucnu ve škole používat některé z aktivit projektu:

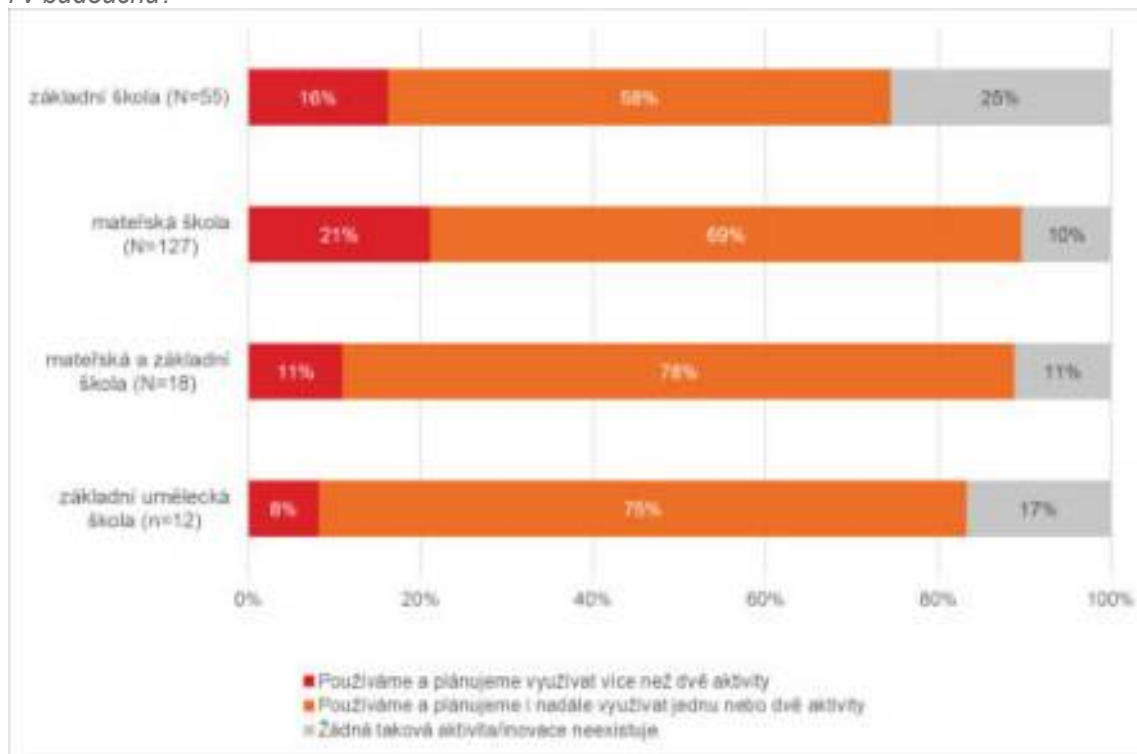
⁹ Může to být částečně dáno i mírně odlišným zněním otázky.

Graf 23 Jsou některé z aktivit projektu MAP IV ve Vaší škole integrovány natolik, že budou používány i v budoucnu? (N=212)



Počet škol, ve kterých v době sběru dat vedení zamýšlí i nadále používat některé z projektových aktivit, je poměrně velký. Pouze 15 % škol uvádí, že žádná z projektových aktivit nebude ve škole v budoucnu realizována. Následující graf ukazuje, jak se mezi sebou v tomto záměru liší jednotlivé druhy škol:

Graf 24 Jsou některé z aktivit projektu MAP IV ve Vaší škole integrovány natolik, že budou používány i v budoucnu?

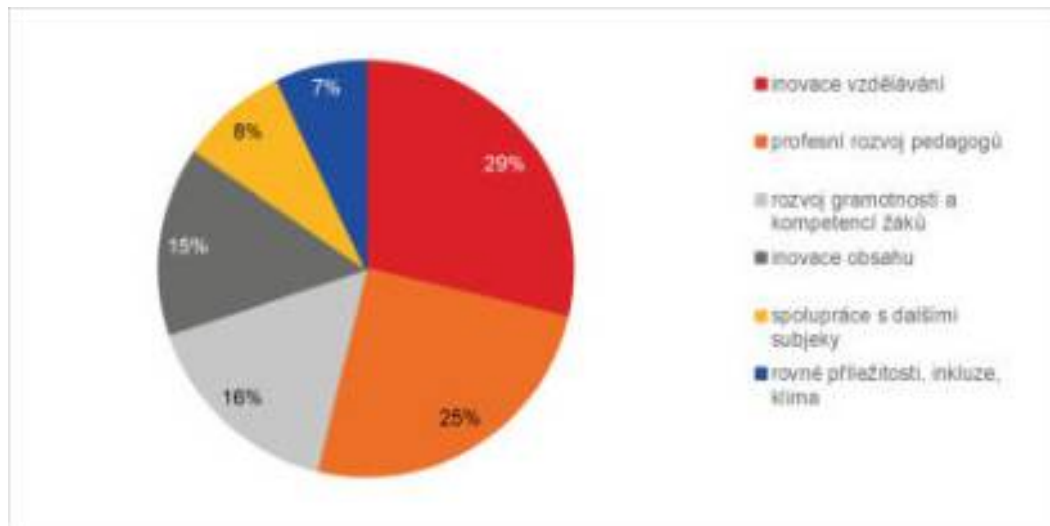


Vidíme, že s výjimkou ZUŠ 11-21 % škol používá a plánuje i nadále využívat více než dvě aktivity projektu. Jednu nebo dvě aktivity používá a plánuje i nadále využívat 58-78 % škol. Je

tu také určitá skupina škol, ve které dominují ZŠ (25 %), která žádnou z aktivit integrovanou nemá a nebude ji tedy ani dále využívat.

Když jsme se podívali na to, čeho se aktivity nebo inovace integrované na školách týkají, ukázalo se následující:

Graf 25 Uveďte prosím stručně, o jaké aktivity projektu jde (N=290, volná odpověď)



Vidíme, že největší zastoupení mají aktivity, které se týkají *inovace vzdělávání* (29 %), kam patří především inovativní formy vzdělávání typu projektová nebo badatelská výuka, kroužky, digitalizace vzdělávání apod. Školy dále chtějí pokračovat v některé z forem *profesního rozvoje pedagogů* (25 %), ať už jde o sdílení mezi pedagogy, hospitace na jiných školách, psychohygienické aktivity aj. Nemalé zastoupení má i *rozvoj gramotností a kompetencí žáků* (16 %), kde jsou kromě čtenářské, matematické a digitální gramotnosti zmiňovány i občanské a sociální kompetence žáků. Podobnou proporci zaujímají i aktivity *inovující obsah výuky* (15 %) na poli polytechnické a environmentální výchovy, v oblasti kulturního povědomí, v komunikaci v cizím jazyce nebo v přípravě na povinnou školní docházku.

Celkově se dá říci, že připravenost škol pokračovat v projektových aktivitách je poměrně velká. Je třeba počítat s tím, že bez projektové podpory některé školy výsledky projektu používat nebudou (nejčastěji tento postoj deklarují ZŠ, ve vzorku jde o čtvrtinu ZŠ).

6. Celkové zhodnocení

Projekt MAP IV přinesl v hodnoceném období významné výsledky na úrovni škol, pedagogů i místního systému vzdělávání. Přispěl k rozvoji profesních kompetencí učitelů, posílil spolupráci mezi školami, rozšířil využívání moderních didaktických metod a vytvořil prostor pro dialog mezi školami, rodiči a dalšími partnery. Vnímaný dopad projektu na kvalitu vzdělávání je napříč cílovými skupinami výrazně pozitivní.

K silným stránkám projektu patří široké zapojení škol, odbornost členů pracovních skupin, systematická koordinace aktivit a vysoká míra spokojenosti účastníků. Mezi limity lze zařadit krátké trvání intervencí, rozdílnou míru motivace škol k zapojení a administrativní náročnost některých aktivit.

Doporučení a poučení

Na základě výsledků zprávy doporučujeme:

1. **Zachovat a podporovat proces akčního plánování:** je ověřeným mechanismem pro mapování potřeb škol a inspirativní praxe. Umožňuje reagovat na situaci v území.
2. **Věnovat péči profesnímu rozvoji pedagogů:** designovat vzdělávání, které reaguje na potřeby pedagogů a škol v území a kombinuje prezenční i online formy vzdělávání. Obsahově by vzdělávání mělo akcentovat rozvoj žáků (klíčové kompetence, rovné příležitosti, snižování nerovností) a inovace ve vzdělávání.
3. **Podporovat dlouhodobé aktivity** (projektová výuka, kroužky, komunitní spolupráce): umožňují rozvíjet klíčové kompetence žáků (především sociální a komunikativní), pozitivně ovlivňují klima školy, vztahy mezi žáky i mezi žáky a učiteli. Metodicky i obsahově přispívají k proměně obsahu a způsobů vzdělávání.
4. **Podpora udržitelnosti aktivit:** větší část škol deklarovala záměr pokračovat v aktivitách zahájených projektem. Praktická i symbolická podpora zajistí, že budou realizovány.

Použité zkratky:

CS – cílová skupina

KK – klíčové kompetence

MAP – místní akční plán

MŠ – mateřská škola

OP JAK – Operační program Jan Amos Komenský

OP VK – Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost

OP VVV – Operační program Výzkum, vývoj, vzdělávání

PS – pracovní skupina

RA – realizátor aktivity

ZŠ – základní škola

ZUŠ – základní umělecká škola