

ve vyučovaném předmětu, délka praxe, profesní rozvoj) a třídy (obsah vzdělávání, výukové metody, využívání digitálních technologií, počet žáků ve třídě) (U.S. Department of Education, 2000). Tento proud reprezentovala v českém prostředí koncepce Spilkové (2002), která na základě analýzy zahraničních přístupů a případové studie vymezila šest znaků kvalitní školy: jasná filozofie školy, kvalitní systém řízení školy, tvorba školního kurikula, kvalitní učitelský sbor, převažující progresivní didaktická koncepce výuky, autenticita školy.

V novější české odborné produkci je patrný příklon k syntetizujícímu pojetí, podle něhož se kvalitní škola vyznačuje jak vysokou kvalitou vzdělávacích procesů, tak excelentními vzdělávacími výsledky. Například Průcha, Walterová a Mareš (2003) v Pedagogickém slovníku definují kvalitu školy jako „žádoucí a optimální úroveň jejího fungování a jejích produktů“ (s. 111). Podobně Janík (2012) je přesvědčen, že „pojem kvalita je předurčen právě k tomu, aby pomáhal překlenout protiklady (orientace na produkty versus orientace na procesy)“ (s. 250). Na základě výsledků expertního šetření provedeného mezi učiteli a řediteli gymnázií (Janík et al., 2011)³ se zdá, že by toto zastřešující pojetí kvalitní školy mohlo rezonovat s názory pedagogů z praxe. Podle dotazovaných respondentů-expertů z praxe charakterizují kvalitní školu výborné výsledky a motivace žáků k učení, jasná vize školy, pevný řád, kvalitní učitelský sbor a příznivé klima školy.

Syntetizujícímu pojetí kvalitní školy odpovídá i model České školní inspekce. Při koncipování svého modelu vycházela ČŠI také z Analýzy současných systémů sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání (ČŠI, 2013), která se zabývala situací v 15 vybraných zemích OECD. Podle této analýzy je ve všech sledovaných zemích kvalita a efektivita ve vzdělávání spojena s následujícími znaky charakterizujícími školu nejvyšší kvality: vůdcovství a management, výsledky žáků, kvalita výuky, chování a bezpečnost, efektivní využití zdrojů (s. 13). Analýza zároveň nepřímo odhaluje rozpor mezi znaky charakterizujícími kvalitní školu a koncepčními dokumenty sledovaných zemí, v nichž je kvalita ve vzdělávání vnímána jako excellence a rovnost a v této souvislosti spojována také s konceptem sociální inkluze a inkluzivního vzdělávání (ČŠI, 2013, s. 56).⁴ Naproti tomu ve znacích charakterizujících kvalitní školu oblast rovnosti a podpory znevýhodněných žáků chybí.

Několik dalších zahraničních i českých modelů kvalitní školy uvádějí Janík et al. (2011). Ve zmiňovaných modelech se uplatňují hlediska jako řízení školy, sdílená vize školy, stabilita a další vzdělávání pedagogického sboru, vysoká očekávání od žáků, intelektuálně náročná výuka, oceňování výkonů, efektivní využití času pro výuku, řád a disciplína, pozitivní školní klima, hodnotné vztahy, otevřenost školy a spolupráce s rodiči. Hledisko inkluzivního vzdělávání, podpory žáků a přizpůsobování výuky žákům se speciálně vzdělávacími potřebami i žákům mimořádně nadaným se objevilo pouze v nepublikované koncepci „dobré školy“ J. Tupého (2008, citováno podle Janíka et al., 2011). Kritérium rovnosti příležitostí nefigurovalo explicitně v žádném z citovaných modelů.

Zařazením podpory žáků při vzdělávání a rovných příležitostí do svého modelu kvalitní školy dává Česká školní inspekce jasně najevo, že se školy musí těmito aspekty zabývat. Požadavek na účinnou podporu žáků při vzdělávání nabývá na důležitosti zejména se zavedením společného vzdělávání.

³ Expertní šetření bylo součástí výzkumu nazvaného *Kvalitní škola*, jehož hlavním cílem bylo vyhodnotit kurikulární reformu na gymnáziích. V rámci expertního šetření byly prostřednictvím otevřené otázky v dotazníku zjišťovány také představy respondentů o kvalitní škole.

⁴ Jako další prvky kvality ve vzdělávání přítomné v koncepčních dokumentech všech sledovaných zemí jsou zmiňovány soulad vzdělávání s trhem práce a přijetí konceptu celoživotního učení.