



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



npi | Společné vzdělávání
a podpora škol krok za krokem

Zpráva o monitoringu zavádění a implementace společného vzdělávání v pedagogických procesech škol

Závěrečná zpráva z dlouhodobého šetření 2017 – 2022
KA2 projektu APIV A k 31.12. 2022

Shrnutí za monitorovací období

Závěrečná zpráva systémového projektu APIV A realizovaném v NÚV a poté v NPI seznamuje s nálezy ze škol o stavu a obtížích a problémech v pedagogické činnosti v základních školách při implementaci společného vzdělávání, a to s těmi, které byly identifikovány v průběhu šetření 2017 – 2022. Uváděná zjištění pocházejí z jednotlivých etap kvalitativního a kvantitativního šetření základních, mateřských škol i částečně středních škol z výzkumu změn pedagogických procesů při realizaci společného vzdělávání po zavedení legislativních, organizačních a kurikulárních úprav na podporu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve společném vzdělávání.

Způsob zjišťování: Opakované šetření stavu a obtíží v základních školách na začátku a na konci projektu bylo rozšířeno o etapu šetření MŠ a SŠ, dále bylo doplněno o šetření sebehodnocení profesní zdatnosti učitelů pro společné vzdělávání (self-efficacy), mimořádným šetřením společného vzdělávání a podpory žáků s obtížemi během vzdálené výuky v čase covidové pandemie a akčním výzkumem, který ukazuje, jak školy řeší složité případy žáků za mezioborové a multioborové spolupráce odborníků mimo školu.

Vybrané výsledky z empirického šetření

Vybrané stávající obtíže a problémy při uskutečňování společného vzdělávání v ZŠ

1. Zásadní limitující faktor: časové, prostorové a personální podmínky

Panuje shoda zúčastněných, že zásadní překážku pro to, aby se ve školách mohla realizovat pedagogická práce založená skutečně na inkluzivním přístupu a při tom byl naplňován úkol všem různorodým žákům poskytovat podmínky pro optimální osobnostní rozvoj a kvalitní vzdělávání, představuje **vysoký počet žáků na jednoho učitele, příliš vysoký počet žáků ve třídě a s tím spojený nedostatek času vzhledem množství žáků**, kterým je třeba věnovat pozornost, případně podporu a kterým chybí prostor k projevení se, **nedostatek vhodných prostorů pro diferencovanou výuku**. Dělené třídy není kam umístit, chybí prostory pro výukové skupiny mimo rámec třídy, oddělené individuální učení se nebo odpočinkový režim jednotlivých žáků (žáci s potřebou prostředí, kde se mohou zklidnit, soustředit, snížit sociální kontakt či mít chvíle pro relaxaci)¹.

¹ Třída může mít větší počet žáků, pokud s ní pracuje společně více pedagogů (tandemová výuka učitelů nebo spolupráce učitele a asistentů pedagoga) a je při tom zajištěn časový a fyzický prostor pro vedení diferencované či individualizované výuky, učitel má možnost věnovat průběžně pozornost celé třídě, skupinám či jednotlivým žákům podle cílů výuky a potřeb žáků, je čas, aby se mohli projevit žáci a skupiny žáků, čas na prezentování výsledků a hodnocení ze strany žáků (např. ve skupinové výuce se dostane v prezentování výstupů na všechny skupiny, učitel má prostor pro zpětnou vazbu).

2. **Obtíže se společnou výukou v heterogenní třídě:** když je **ve třídě větší počet žáků s obtížemi**, kteří vyžadují specifickou podporu nebo je **ve třídě výskyt více odlišných příčin potřebné individuální podpory**, kdy děti potřebují individuální přístupy, které se navzájem střetávají

Vytváření vhodných podmínek pro jednoho žáka nebo jeho vlastní projevy mohou narušovat podmínky pro učení toho druhého (např. učení se a prokazování výsledků učení žáků s poruchou pozornosti narušované projevy dalších žáků s jinými obtížemi; výrazné hlasové a pohybové projevy, prudké kontaktování druhých a jejich dopad na prožívání žáků úzkostných) je žádoucí individualizovat výukové postupy a metody, když didakticky vhodný postup pro jednoho není vhodný pro druhého.

3. **Obtíže se začleňováním žáků s těžšími projevy poruch chování**, které ohrožuje samotné děti i děti ostatní nebo zásadně narušuje sociální klima a výchovnou péči

Učitelům chybí etopedické znalosti. Znalosti didaktických postupů pro žáky s vývojovými poruchami učení nejsou v těchto případech aplikovatelné. Ve škole v naprosté většině chybí specialista, který by řešil těžší případy poruch chování na místě a poskytoval metodickou podporu učitelů pro řešení výchovných situací ve třídě.

Etopedi nejsou v podstatě v běžných ZŠ zastoupeni, omezený je i počet školních psychologů, výchovní poradci a školní metodici prevence nejsou dostatečně kompetentní pro tuto oblast speciální pedagogiky. Učitelé si potřebují rozšířit pedagogické kompetence o vybrané znalosti speciálně pedagogické a dovednosti předcházet a řešit výchovní situace a školy s více případy takových žáků potřebují mít odborníka ve svém týmu a všechny školy potřebují mít možnost rychlé konzultace s odborníkem v případě řešení naléhavé složité situace.

4. **Obtíže při začleňování žáků s lehkým mentálním postižením (LMP)** a poskytování jim odpovídající výuky v rámci heterogenní třídy, zvláště na 2. stupni

Na 2. stupni vzdělávání v zaznamenaných případech probíhá prakticky paralelně, ale jeho začlenění spočívá jen ve fyzické přítomnosti ve třídě, kdy žák bývá vyčleněn ze společného učení a učí se vedle ostatních jiným způsobem diferencovanému obsahu zvláště s asistentem pedagoga (zvláště v přírodovědných předmětech a matematice).

Pokud se učí žáci s LMP společně s ostatními (tato snaha byla zaznamenána ve společenskovědně zaměřených předmětech a jazycích), hodnotí učitelé, že postupně přestávají být tito žáci v rámci skupinové výuky, kooperativního učení a konstruktivisticky pojatého učení aktivní, přestávají hledat řešení, projevovat své návrhy a názory. Dále upozorňují na případy žáků (specificky od 7. třídy) s vnímáním pozice ve třídě, se sebehodnocením a srovnáváním se s ostatními, i když jsou tito žáci hodnoceni a vedeni k sebehodnocení dosahování individuálních cílů podle individuální normy.

5. **Obtíže při začleňování žáků s poruchami autistického spektra (PAS) a dalšími neurologickými onemocněními**

Učitelům chybí odborná podpora specialisty, sami nemají potřebné znalosti a dovednosti, jak pracovat s žákem s tímto postižením, konstatují, že nemají dostatek prostoru v hodinách ani sil naladit se na takového žáka a věnovat dostatek pozornosti jeho potřebám, veškerá přímá péče pak padá na asistenta pedagoga a záleží na jeho empatičnosti, dovednostech a znalostech žáka.

Pedagogické nároky na asistenta tak vysoce převyšují jeho roli. Je obtížné vytvářet žákovi ve škole potřebný režim a prostředí. Zkušenost učitelů s jedním případem nezakládá znalost, žáci s těmito obtížemi jsou každý zcela jedinečný a potřebují různé přístupy a zacházení.

6. **Obtíže při spolupráci a podpoře rodičů dětí se SVP**

Obtíže s přístupy ochranných rodičů, rodičů, kteří předali veškerou odpovědnost za učení a výsledky učení a podporu svých dětí při vzdělávání škole, kdy dítě vnímají jako objekt péče a očekávají zajištění jeho úspěchu školou, rodiče s vysokými aspiracemi na dosažení vzdělání u svých dětí s výraznými obtížemi, rodiče, kteří chápou podpůrná opatření jako „úlevu“, kdy na dobré výsledky učení mají nárok na základě svých snížených dispozic a nepředpokládají vlastní úsilí dítěte.

7. **Problém přijetí inkluzivního přístupu učiteli**

Většina dotazovaných přijímá koncept společného vzdělávání všech rozdílných žáků v jedné třídě s výhradami - přes 60 % učitelů z kvantitativního šetření (vzorek 1340 učitelů ze 140 škol) deklarovalo, že má problém s přijetím společného vzdělávání, tj. společné výuky různých žáků s individualizací učební podpory a požadavků na individualizované normy pro výsledky učení, pouze přes polovinu dotazovaných pedagogických pracovníků přijímá společné vzdělávání všech rozdílných žáků v jedné třídě jako prospěšné pro osobnostní rozvoj všech žáků, a to v oblasti jejich osobnostně sociálního rozvoje. Někteří učitelé by společnou výuku ve třídě omezili situačně – v případě, kdy nejsou schopni zajistit bezpečí žákům a podmínky pro učení, by vzdělávali problematické žáky diferencovanou formou mimo společnou třídu.

Mnozí mají výhrady k heterogenní výuce vzhledem k podmínkám, ve kterých probíhá, a více než polovina učitelů se přitom necítí být dobře připravena na společné vzdělávání (naproti tomu ale 70 % ředitelů ze 140 škol považovalo učitele za dostatečně připravené pro práci s různými žáky v jedné třídě).

Společné vzdělávání v jedné třídě akceptuje většina, jen pokud nedochází vlivem rušících projevů žáků a naplňování jejich odlišných potřeb k narušování plynulosti v předávání učiva. Většinou se vyjadřují, že přítomnost žáků se SVP ve třídě negativně ovlivňuje učební výkony ostatních žáků ve třídě, pro žáky je lepší, když se učí ve skupině, kde všichni dosahují podobných výkonů v učení, individuální práce s jednotlivými žáky s obtížemi snižuje efektivitu výuky celé třídy. Podle téměř všech dotazovaných učitelů i ředitelů by měly nadále působit speciální třídy nebo výukové skupiny pro žáky se SVP.

Pokud mají učitelé problém s přijetím inkluzivního přístupu ke vzdělávání různorodých žáků, nemají důvod měnit pojetí výuky, organizaci a vedení výuky a užívané postupy, i když nepodporují nebo neumožňují společné učení žáků.

8. **Problém využívání asistentů pedagoga a problém jejich připravenosti** a kvality vzdělání pro práci v heterogenní třídě

Ve škole není ujasněna role asistenta v heterogenní třídě. Mnozí asistenti pedagoga působí jako asistenti konkrétního žáka s obtížemi, kterému bylo přiznáno podpůrné opatření asistent pedagoga, někteří podle předchozích pokynů učitele samostatně s žákem odděleně od ostatních pracují, jiní žáka přímo vyučují.

Většina učitelů dotazovaných v šetření hodnotí pozitivně přítomnost asistenta v třídě jak pro žáky s potřebou podpory (93 %), tak pro celou třídu (83 %). Zároveň se naprostá většina z nich spolu s řediteli domnívá, že by měli být lépe profesně připravováni.

9. Ředitelé v hodnocení **podmínek školy** vnímají jako závažný problém **nedostatečnost existujících podpůrných podmínek**

Personální nezajištění při zvýšené náročnosti pedagogické práce s diverzifikovanými třídami – neodpovídající počty potřebných pedagogů, náročné zajišťování asistentů pedagoga, jejich nízká připravenost a kvalita vzdělání, nedostatečnost a nestabilita finančního zajištění škol včetně platového ohodnocení učitelů (zajištění pohybů platu) a asistentů pedagoga, neúplné školní pedagogické pracoviště (ŠPP) s **nedostatkem specialistů pro podpůrné pozice** umožňující realizaci společného vzdělávání – **chybí školní psychologové a školní speciální pedagogové, chybí stálá podpůrná síť externích specialistů a možnost rychlé přímé pomoci při řešení náročných situací.**

Nadpoloviční část ředitelů označuje za nedostatečnou podporu škol pro společné vzdělávání ze strany MŠMT (např. nedostatečné a rychle se měnící pokyny nejednotně interpretované, financování plánování organizace vzdělávání a postupů, vytváření personálních podmínek, zacílené vzdělávání pedagogických pracovníků pro společné vzdělávání).

10. Problém **protichůdného působení názorů na úlohu základního školního vzdělávání**

Deklarovaný požadavek vzdělávací politiky na společné vzdělávání všech dětí společně včetně dětí s různými vzdělávacími možnostmi a potřebami, kdy je škola vnímána jako místo pro všechny, naráží na ve veřejném prostoru se souběžně vyskytující i mediálně prezentovaný názor, který zdůrazňuje **dosahování vzdělávacího výkonu** a jednostranně staví jako prioritu kognitivní složku výchovně vzdělávacího působení školy. Následně je zdůrazňována potřeba společných standardů pro výkon při zjišťování výsledků učení a stejných norem pro jeho hodnocení. Tento názor je v rozporu s principy inkluzivního vzdělávání, které vycházejí z hodnotového konceptu **přijímání různosti a jinakosti, a to nejen při vstupu do vzdělávání, ale i při jeho dosahování.**

Vyhodnocení stavu společného vzdělávání ve školách

1. Dosažená fáze v prožívání učitelů

Učitelé ve většině při spuštění opatření na podporu společného vzdělávání po roce 2015 změnu odmítali, vystupovali proti zavádění inkluzivních přístupů kriticky a poukazovali na nepřipravenost školního prostředí, nevhodnost společné výuky ve velkých třídách, vlastní didaktickou nekompetentnost v oblasti speciální pedagogiky a na nepřítomnost speciálních pedagogů ve školách.

Po zahájení společného vzdělávání byly školy nuceny na změnu podmínek a požadavky vzdělávací politiky reagovat. Ve spádových školách jsou přítomny děti se SVP, dostává se jim

podpůrných opatření, učitelé ve velké míře absolvovali různé programy dalšího vzdělávání pro společné vzdělávání. Organizace vzdělávání ve škole prošla úpravami a byl podle upraveného rámcového vzdělávacího programu pro vzdělávání (RVP ZV) upraven školní vzdělávací program.

Učitelé vyučují v převážně heterogenních třídách různého složení a reagují na pedagogické situace spojené s projevy chování různých žáků, hledají vhodné pedagogické postupy pro všechny žáky s žáky obtížemi dohromady a snaží se organizovat výuku v hodině tak, aby se všichni žáci učili, pracovali společně nebo ve skupinách a zvládali časově i vzhledem k nárokům zvolený obsah. Pak zjišťují, co žáci umí či neumí, hodnotí je, žáky se SVP podle doporučení z poradny.

Hodnotí svoji výuku, a společná výuka všech dohromady se jim při vši námaze nedaří, naráží na plno problémů a obtíží, a plno z nich sami vyřešit nemohou. Na základě nálezů z šetření, které ukazují, s kolika a jakými závažnými obtížemi a problémy, vnějšími i vnitřními ve škole i s problémy vlastního přesvědčení a hodnotového směřování ve vztahu ke společnému vzdělávání a výuce dětí s obtížemi se učitelé potýkají, lze vyhodnotit, kde se pedagogičtí pracovníci ve vztahu ke společnému vzdělávání v současnosti nacházejí – od stádia odmítání došli do stádia **frustrace**.

2. Současná fáze procesu směřování k inkluzivnímu vzdělávání

Integrace je vykonána, žáci se SVP nejsou exkludováni. Vzdělávají se převážně ve školách hlavního vzdělávacího proudu, kde je jim poskytována podpora. Posiluje se jejich akceptace a hledají se způsoby a možnosti, jak uzpůsobit školu, aby byla školou pro všechny, jak zorganizovat vzdělávání ve škole a vést výuku ve třídě, aby se dalo učit se co nejvíc všichni společně. Učitelé se učí diferencovat a individualizovat výuku a hodnocení žáků.

Akceptace plná, spojená s přijetím rovnocennosti se ale ve školách příliš neprojevuje, shledáváme, že jsme na cestě k akceptaci.

Participace žáků se SVP na společné výuce a na životě školy se různí podle charakteru obtíží žáka a jejich projevů (koho jsme mezi sebe ochotni ještě pustit).

V malém počtu nacházíme školy, u kterých dochází ke skutečné pedagogické proměně, která se naplňuje jak v kultuře školy, tak realizací inkluzivní výuky.

Současný stav zavádění inkluzivního vzdělávání odpovídá popisu etapy následující po etapě integrace žáků se SVP do hlavního vzdělávacího proudu podle prof. Štecha - **společné vzdělávání směřující k inkluzi**, tedy etapě, kdy se vytvářejí podmínky pro vzdělávání různorodých žáků vzdělávajících se dohromady, posiluje se akceptace a vyladuje se systém vzdělávání včetně poradenství a poskytování podpory (Štech, 2018, s. 386).

3. Predikce dalšího stádia cesty k inkluzi a prožívání učitelů

Pokud ale nadále **nebudou vytvářeny vhodné podmínky** pro společné vzdělávání a bude stále chybět servis odborníků pro společné vzdělávání na školách (školní psychologové, speciální pedagogové, omezená funkčnost výchovných poradců ...) nemůže společné vzdělávání dále postupovat a **do fáze dosahování hodnotných výsledků učení začleněných žáků nedojdeme**.

Část frustrovaných učitelů potom vstoupí do fáze **rezignace** – bude rezignovat na své nerealizovatelné cíle a marné snažení. Hrozí jim vyhoření. (Mnozí jsou po několika letech úporné aktivity celé školy před vyhořením ze zavádění společného vzdělávání již nyní).

4. Situace ohrožení implementace společného vzdělávání novými faktory

Riziko pro cestu k inkluzivního vzdělávání představuje požadavek na další velkou změnu ve školách, která si také nárokuje proměnu pojetí vzdělávání a výuky. Připravované revize RVP ZV (zatím stále s nejasným zadáním) předpokládají didaktický obrat a přijetí nového vzdělávacího paradigmatu.

Není zatím jasné, jak se v revidovaném kurikulu zvažují všechny funkce školy a jejich vzájemný vztah, jaká je věnována pozornost socializační, personalizační, ochranné a integrační funkci. Zda je rozvoj kognitivní stránky sledován nejen z hlediska získávání znalostí v podobě poznatků, ale i z pohledu rozvíjení kognitivních procesů (nejen analytických v rámci informačního myšlení) a to i ve vztahu rozdílně disponovaným žákům.

Není také známo, jak jsou uvažovány souvislosti se společným vzděláváním – kdo, jak, s jakými očekávanými výsledky (vzhledem různorodosti vzdělávacích potřeb a možností) a v jaké vlastně škole se bude podle revidovaného RVP ZV vzdělávat. Jak se posuzuje, nakolik jsou zvolené vzdělávací cíle realizovatelné různorodými žáky a v rámci společné výuky.

Neposlední riziko spočívá v nebezpečí uvíznutí učitelů v další reformě, aniž by předchozí byla uskutečněna.

Obsah

Úvod	10
1. Jaké je hodnocení současného stavu a jaký je zjištěný posun?	10
Postavení společného vzdělávání	10
Jak chápeme společné vzdělávání	12
Stav ve školách po zavedení opatření	15
Proměna školy	16
Zjištěný posun ve zkušenostech a názorech učitelů a ředitelů	17
Zdroje.....	18
2. Charakteristika monitoringu	20
Cílové skupiny	20
Etapy šetření... ..	20
Výzkumné postupy	21
Prezentování dílčích výsledků.....	23
3. Příloha 1 – Vybrané výsledky II. etapy kvantitativního šetření ZŠ	26
Popisné charakteristiky ZŠ.....	26
3.1. Výsledky výzkumu II. etapy kvantitativního šetření pro učitele ZŠ	27
Popisné charakteristiky pro učitele ZŠ.....	27
Vnímaná zdatnost (self-efficacy) učitelů ZŠ v inkluzivních postupech.....	28
Ověření psychometrických vlastností české verze dotazníku TEIP u učitelů MŠ, ZŠ a SŠ	30
Rozdíly v míře vnímané zdatnosti (self-efficacy) mezi jednotlivými skupinami učitelů ZŠ	31
Postoje učitelů ZŠ k inkluzivnímu vzdělávání.....	32
Ověření psychometrických vlastností české verze dotazníku AIS u učitelů ZŠ	33
Rozdíly v postojích k inkluzivnímu vzdělávání mezi jednotlivými skupinami učitelů ZŠ.....	34
Postoj vyjadřující záměr učitelů ZŠ učit v inkluzivní třídě.....	35
Ověření psychometrických vlastností české verze dotazníku ITICS u učitelů ZŠ	36
Rozdíly v postojích učitelů ZŠ, které vyjadřují záměr učit v inkluzivní třídě.....	37
Prediktory celkové vlastní vnímané zdatnosti (TEIP), postojů (AIS) a záměrů (ITICS)	39
Souvislost mezi TEIP, AIS a ITICS u učitelů ZŠ.....	41
Charakteristiky ZŠ pohledem jejich učitelů (srovnání dat z I. a II. etapy šetření).....	42
Komparace relevantních zjištění z I. a II. etapy výzkumného šetření u učitelů ZŠ.....	44
3.2 Výsledky výzkumu II. etapy kvantitativního šetření pro zástupce vedení ZŠ	47
Popisné charakteristiky pro zástupce vedení ZŠ.....	47
Hodnocení změn při realizaci společného vzdělávání pohledem zástupců vedení ZŠ.....	49
Hodnocení překážek při realizaci společného vzdělávání pohledem zástupců vedení ZŠ.....	49
Asistent pedagoga.....	50

Zabezpečení a podpora.....	51
Evaluace rozvoje učení a zapojení ve škole pohledem zástupců vedení ZŠ.....	52
Míra hodnocení jednotlivých oblastí dotazníku „Rozvoje učení a zapojení“	54
Faktorová struktura a reliabilita dotazníku „Rozvoj učení a zapojení ve škole“.....	55
Komparace relevantních zjištění z I. a II. etapy šetření u zástupců vedení ZŠ.....	55
Trendy v hodnocení změn při realizaci společného vzdělávání.....	56
Trendy v hodnocení překážek při realizaci společného vzdělávání.....	56
Trendy týkající se působení asistentů pedagoga ve školách	57
Trendy vývoje ve vnímaném zabezpečení a vnímané podpoře poskytované školám.....	58
3.3 Výsledky výzkumu II. etapy kvantitativního šetření pro výchovné poradce	59
Popisné charakteristiky pro výchovné poradce.....	59
Informovanost výchovných poradců v kontextu společného vzdělávání.....	60
Podpora a spolupráce mimo školu v kontextu hodnocení výchovnými poradci.....	61
Spolupráce a podpora ve škole - hodnocení výchovnými poradci.....	62
Hodnocení náročnosti činností výchovného poradce ve společném vzdělávání.....	63
Hodnocení splnitelnosti činností výchovného poradce ve společném vzdělávání.....	65
Hodnocení proměny nároků na výkon pozice výchovného poradce.....	67
Hodnocení vybraných opatření vedoucích ke zkvalitnění společného vzdělávání ze strany VP	67
3.4 Výsledky výzkumu II. etapy kvantitativního šetření pro školní metodiky prevence	68
Popisné charakteristiky pro školní metodiky prevence.....	68
Informovanost školních metodiků prevence v kontextu společného vzdělávání.....	69
Podpora a spolupráce mimo školu – hodnocení ŠMP.....	70
Spolupráce a podpora ve škole – hodnocení ŠMP.....	71
Hodnocení náročnosti činností školního metodika prevence ve společném vzdělávání.....	72
Hodnocení splnitelnosti činností školního metodika prevence ve společném vzdělávání.....	74
Hodnocení proměny nároků na výkon pozice školního metodika prevence.....	76
Hodnocení vybraných opatření vedoucích ke zkvalitnění společného vzdělávání ŠMP.....	77
Zdroje	78
Příloha 2 Zpráva o výsledcích kvalitativního šetření společného vzdělávání v ZŠ2021/2022	79
Úvod.....	78
4.1 Monitorované školy.....	81
4.2 Klíčové aspekty společného vzdělávání na monitorovaných školách.....	123
4.3 Závěr kvalitativní linie šetření.....	129

Úvod

Závěrečná zpráva završuje aktivitu KA2 projektu APIV A – monitorování zavádění a implementaci společného vzdělávání v běžných školách hlavního proudu s těžištěm v základních školách, které probíhalo v letech 2017 – 2022 prostřednictvím pedagogického výzkumu ve smíšeném designu.

1.1 Jaké je hodnocení současného stavu a jaký je zjištěný posun?

Postavení společného vzdělávání

Počty žáků se speciálními vzdělávacími potřebami za poslední dobu ukazují, že vzdělávání dětí se SVP společně s ostatními žáky v běžných školách hlavního proudu se děje a je to nevratný proces.

Je ale otázka, zda se jedná ve sledovaném procesu zavádění společného vzdělávání o skutečnou snahu o inkluzi. Je uskutečňování inkluzivního vzdělávání v rámci vzdělávací politiky skutečným přijímaným a přijatým cílem, nebo jen cílem deklarovaným jako součást vyjadřování podpory idejí sociální inkluze v celé její šíři ve společnosti včetně deklarování příslušnosti do kontextu evropské společnosti a vzdělávání?

Skutečnému přijetí cíle zavést inkluzivní vzdělávání neodpovídá nezajištěnost podmínek (prostorové, personální, finanční, připravenost, přijetí myšlenky inkluze, didaktická vybavenost pedagogů, podpora škol, vedení škol, pedagogů, jejich vzdělávání pro společné vzdělávání ...) pro společné vzdělávání ve školách, jak to i předkládaly postupně v průběhu projektu čtyři zprávy z monitoringu o identifikovaných obtížích problémech v prostředí škol při implementaci společného vzdělávání.

Při stanovení požadavku na zavádění společného vzdělávání jde o to, abychom se přiblížili skutečné vzdělávací inkluzi – přizpůsobení běžné školy pro všechny žáky tak, aby byla zvládnutelná pro **všechny bez výjimky** (viz např. Westwood, 2013): Inkluze znamená optimální podmínky pro všechny účastníky vzdělávání, společný vzdělávací program, společné činnosti, akceptování a oceňování jinakosti, každý si odnese to, co odpovídá jeho potřebám.

Inkluzivní škola pak je založena na spojení různosti a jinakosti a společného, všechny členy školního společenství (nejen žáky), spojujícího. Vstřícně akceptuje různost a jinakost zároveň v souvislosti se spojujícími a stmelujícími prvky, které symbolizují společné hodnoty, jako je spravedlivý přístup, participace všech, budování společenství i právě respekt k odlišnostem (viz Armstrong et al. 2010; Ekins, 2017).

Čtyři základní témata odrážející přístup k odlišnostem ve škole:

- 1) Akceptace (ve smyslu vzájemného přijetí, tolerance, ...).
- 2) Dostupnost (bezbariérovost fyzického prostředí; bezbariérovost psychosociální – v rámci školy, vzhledem k okolní komunitě; dostupnost zdrojů).
- 3) Podpora (v samotném vzdělávacím prostředí žáků, v adaptaci žáků, ...).
- 4) Nediskriminace (formální v pojetí a realizaci procesů i praktická v zastávání široce pojaté rovnocennosti).

Změnu vzdělávacího systému můžeme sledovat po celou dobu zahájení zavádění společného vzdělávání: legislativní úpravy vzdělávání žáků s různými předpoklady a obtížemi, zavedení nárokových podpůrných opatření, sjednocení kurikula, požadavek na spádovost škol ... Změna školského systému je změnou plošnou a jednorázovou se zahájením platnosti opatření.

Zato zavádění inkluzivního přístupu ve školách představuje proces nerovnoměrný, dynamický, který nemusí směřovat jen kupředu, může se ocitat v krizi... Nastolit inkluzivní přístupy ve

vzdělávání, přetvořit školu na inkluzivní instituci a vyučovat žáky v inkluzivním prostředí se snadno projektuje technologickým plánováním, ale do procesu změny vstupuje lidský prvek – ředitelé, učitelé, rodiče, žáci, kteří nemusí splňovat předpoklady, nechovají se podle modelů, mnozí změnu odmítají, rozhodují se na základě emocí... školy se od sebe odlišují svou historií před přijetím novely, svými podmínkami a svým pedagogickým směřováním^{2a3}.

Komplexní změnu školy – její kultury vztahů, politiky, výuky a hodnotového přístupu nešlo připravit dost dobře předem. Zajímá nás tedy pohled na společné vzdělávání zevnitř – jak ve školách zvládají situaci, vyrovnávají se s nefunkčními prvky, ať jsou to nedomyšlená opatření, postupy, které v nové situaci nefungují, i když předtím byly vhodné, nedostačující podmínky, a přitom uskutečňují společné vzdělávání a někteří i směřují ke vzdělávání inkluzivnímu na základě vlastního přijetí.

Sledujeme proto, co školy nutně potřebují, aby měly přiměřené podmínky pro společné vzdělávání různorodých žáků a žáci s obtížemi se skutečně podíleli na společné výuce a na životě školy. Jaké mají při tom ředitelé a učitelé obtíže a problémy?

Pokud se školy snaží uskutečňovat **společné vzdělávání navzdory svým nepříznivým podmínkám**, těžko lze od učitelů očekávat akceptaci inkluzivního vzdělávání.

Problematické je po celou dobu zavádění společného vzdělávání stále trvající spojování termínu inkluzivní vzdělávání hlavně nebo jedině se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, zvláště se zdravotním postižením. V šetření v rámci monitorování upozorňujeme na situaci všech žáků vzdělávajících se společně - inkluze se týká všech žáků ve škole, a nejen žáků⁴. (Více k tomuto Farrell & Ainscow, 2002).

Potvrzuje se to, na co upozorňuje Brown (2016) – často je inkluze chápána jako pouhé zařazování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol a tříd a ztrácí se požadavek přizpůsobení školy směrem k její celkové otevřenosti a přístupnosti pro všechny – tedy včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami⁵.

Můžeme sledovat, kde se nacházíme z pohledu úrovně inkluze podle Browna:

- 1) povrchová - podle Štecha i „povrchní“ - je pouze zohledněním nevyhnutelného politického trendu tzv. „společného vzdělávání“ (viz Slowik, 2018, s. 216),
- 2) střední - kdy už dochází k výrazným a podstatným změnám ve školní praxi,

² Ještě před několika lety byly vyzývány i základní školy k soutěži mezi sebou, k poskytování různé nabídky vzdělávání sice podle stejného kurikula na národní úrovni (RVP ZV), ale svým školním kurikulem se mohly výrazně profilovat a své žáky si vybíraly, některé školy i přijímacím řízením se zkouškou.

³ Šetření na začátku projektu se účastnily i „výběrové“ specificky zaměřené školy (na výuku cizích jazyků, matematiku apod.), které spádovost vnímaly jako vynucení otevření se i jiným žákům (nejen se SVP), o které nemají zájem, a společné vzdělávání hodnotily jako ohrožení svého zaměření a svého směřování.

⁴ V rozhovorech jsme neužívali pojem inkluze, který jak jsme zjistili v předvýzkumu, evokoval u učitelů a ředitelů pouze téma žáků se SVP a přímo ho spojovali s poskytováním podpůrných opatření podle doporučení pedagogicko-psychologické poradny a ani ne s tématem vzdělávání těchto žáků v běžné škole. Dále jsme se tak snažili vyvarovat zaměňování integrace a inkluze a v neposlední řadě jsme zjistili, že u mnohých pedagogů má pojem inkluze výrazně negativní konotaci. Když jsme se ptali jinak, mluvili o stejných procesech ale bez negativních reakcí.

⁵ Tuto charakteristiku jsme sledovali v zjišťování hodnocení míry inkluze v kultuře školy na vzorku škol, které řešily složité případy žáků ve společném vzdělávání s nutnou mezioborovou a multioborovou spoluprací specialistů zvenku.

3) třetí úroveň/hluboká - s typickým znakem je zvnitřňování inkluzivních hodnot⁶.

Kvalitativní šetření, která byla součástí monitorování, přihlížela k poznávání školy v jejích charakteristikách ne organizačních (kolik žáků se SVP vzdělávají a zda zajišťují organizačně jejich vzdělávání a která podpůrná opatření jim poskytují), ale sledovala při poznávání změn pedagogických procesů ve prospěch společného vzdělávání nebo pod vlivem společného vzdělávání, i jak uvažují učitelé a mluví o své škole, žácích, rodičích, kolezích a dalších zaměstnancích.

Které charakteristiky bylo lze na sledovanou školu v kvalitativním výzkumu uplatnit:

- Jak přistupují k otázkám přijetí (druhých i sebestřetí) a začleňování do společenství školy?
- Jaká je /není úroveň vzájemné spolupráce žáků, rodičů, učitelů a případně obce?
- Jak přistupují k oceňování odlišnosti/jedinečnosti a hodnoty každého žáka
- Jakou hodnotu má pro ně vysoká kvalita vzdělávání žáků?
- Je pro ně hodnotou vzdělávání všech žáků společně s vrstevníky?
- Je pro ně hodnotou vzdělávání všech žáků v běžných školách?
- Je pro ně hodnotou vzdělávání všech žáků v prostředí jejich bydliště – chodí do školy se svými kamarády ze sousedství?

Jak chápeme společné vzdělávání

Společné vzdělávání a inkluze

„Podle P. Farrella (2002) skutečná inkluze vyžaduje kromě integrace ještě splnění dalších podmínek: akceptaci, participaci a podmínky pro dosažení výsledků. Probíhá tak ve čtyřech fázích nebo spíše stupních.“ (Štech 2018, s. 284)

- 1) Integrace spočívá v přijetí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol a jejich prostou přítomnost ve třídě v běžných školách, s tím, že jim je poskytována didaktická podpora, aby se vyrovnávali s podmínkami a nároky běžné třídy. Stav integrace je první podmínkou společného vzdělávání. Tento proces je u nás dosti dlouho zavedený, většina žáků se SVP (mimo žáky s těžšími případy postižení) se v běžných školách vzdělávala již před novelou, která jen pro ně srovnala podmínky pro vzdělávání v běžných školách včetně podpory materiální, personální (např. asistent pedagoga jako podpůrné opatření) i vzdělávací.
- 2) „Další fázi prosazování inkluzivního vzdělávání představuje akceptace. Ta je i podle jiných autorů (viz Barton, 2003; Gordon, 2013) rozhodující pro úspěch inkluze. Znamená to zajistit, že tito žáci budou přijati učiteli, svými spolužáky i jejich rodiči jako plnohodnotní a aktivní členové školního společenství.“ (Štech 2018, s. 285) A dosažení této psychologické podmínky se v našich šetřeních

ukazuje jako závažný problém - od prvního kola šetření základních škol v letech 2018 – 2019, v šetření opakovaném v roce 2022 je to ještě více patrné. Jde o významnou postojovou změnu, díky které se teprve může měnit přístup ke vzdělávání, výuce a ochota vyučovat jinak. V šetření

⁶ V rámci realizovaného kvalitativního šetření 36 škol můžeme **jednu** z nich zařadit do třetí úrovně, jedná se o školu, která se sice před zahájením změny sama neprofilovala jako usilující o inkluzivní charakter, ale na tuto úroveň během sledovaných čtyř let dospěla. Jejím východiskem byla otevřenost, přijímání, zastávaný humanistický přístup k dětem, užívání progresivních pedagogických postupů a stále hledání, dlouhodobé pedagogické směřování, kvalitní tým didakticky a široce pedagogicky vybavených učitelů. Svůj přístup k diverzitě a jinakosti jen rozšířili o další případy různosti žáků s obtížemi, se kterými předtím neměli zkušenost, a vytvářejí podmínky pro všechny společně. Chápou to jako přirozené.

se skutečně potvrzují upozornění z literatury – setkáváme se jak se „slitovným“, „pomáhajícím“ postojem, který vede k zbytečnému snížení nároků na žáky se SVP (někdy u asistentů pedagoga a rodičů i v „práci za žáka“) nebo naopak dochází nepřipouštění možnosti odporu k „jinakosti“ (je to hodnoceno jako „nepedagogické“ „nevhodné“ a dotyčný svůj postoj kontroluje a uzavírá uvnitř, „musí si dávat pozor“).

Akceptace je silně ovlivněna podmínkami pro společné vzdělávání žáků v konkrétní škole a současně je akceptace předpokladem, aby se potřebné podmínky pro umožnění společného vzdělávání zachovaly a udržely⁷.

Akceptaci myšlenky inkluze napomáhá, když se ve škole podaří vytvořit podmínky pro aktivní participaci dětí s obtížemi ve většině školních činností. Pokud se daří společným učebním, a nejen učebním činnostem, kdy při tom mají všichni žáci kvalitní příležitost pro své učení a cítí se při tom dobře, je inkluzivní přístup vnímán učiteli i dalšími (např. rodiči žáků) jako přijatelný a realizovatelný s tím, že není důvod, aby inkluzivní výuka nebyla tím způsobem, jak se děti mohou vzdělávat. Žáci s obtížemi by měli diferencovaně pracovat jen v případech, kdy je opravdu jeho zařazení do skupiny nefunkční. V našich šetřeních se ukazuje, že ve školách směřujících k inkluzi je pro učitele velká pedagogická výzva najít tu správnou míru, kdy to lze a je to pro žáka s obtížemi i pro ostatní přínosné a kdy už není vhodné učit se společně a je lepší výuku diferencovat nebo individualizovat⁸.

3) Poslední fází je dosahování skutečných výsledků (*achievement*), kdy podmínky a příležitosti zajišťují, že žáci mají hmatatelné učební výsledky. Inkluze je tady hodnocena ne na vstupech, ale na výstupech ze vzdělávání. Evaluace tedy nesleduje jen prostorové a organizační podmínky, materiální vybavenost škol, vzdělání a připravenost učitelů a jejich didaktickou vybavenost, ale podle toho, kam žáci za podpory došli, co umí. Tuto oblast jsme v monitoringu nesledovali, ne že by již nenastal čas zjišťovat, kam žáci během svého vzdělávání v běžné třídě došli, když mnozí již prošli celým druhým stupněm a přešli na střední školy⁹.

Ani ze zahraničí s mnohem delší inkluzivní praxí nejsou k dispozici srovnávací studie založené na měření učebního výkonu (i když máme výhrady k testování), protože výsledky pokroku se

⁷ Sdílené negativní zkušenosti učitelů a ředitelů byly předmětem více silně emočně zabarvených rozhovorů a ústily v obranu pedagogů, proč nejsou výhradními zastánci inkluze. Postulát, že učitelé se brání začleňování žáků s obtížemi, ale jakmile je učiní první zkušenost, nemají už proti inkluzi výhrady, pak právě vyvracejí případy první negativní zkušenosti, po které už učitelé nechtějí s odlišnými žáky pracovat a negativní zážitek neúspěchu je staví proti inkluzi.

V zaznamenaných případech měli učitelé před zkušeností jen mírné obavy z něčeho nového, nevyzkoušeného, co ale půjde s trochou snahy a času zvládnout, nebo i původně přistupovali k začleňování žáka s těžšími obtížemi s odhodláním a pozitivním očekáváním, jak to vše dobře půjde, mají zájem a pochopení, jen se dost snažit. Poté prohlašují, nikdy víc.

⁸ Zaznamenali jsme i případ nepochopení zájmu žáka s poruchou autistického spektra, kdy učitelka trvala na všech činnostech společně, protože „to je inkluzivní“ – „všichni vždycky a všechno společně“.

⁹ Vzdělávali se v podmínkách, kdy učitelé teprve hledali, jak je v jedné třídě dohromady učit a nemají stále ještě odpovídající podmínky pro společnou výuku - velký vliv u dosažených úspěchů v učení pak zřejmě hraje ještě více než v běžných případech rodinné zázemí – čas a energie a finance, které rodina věnuje podpoře učení dítěte doma včetně na škole nezávislému hledání odborné pomoci. Hodnotili bychom pak spíše kvalitu podpory učení v rodině.

netýkají jen učebního pokroku – pokroku v oblasti znalostí a rozvíjení kognitivních procesů, ale i rozvoje osobnostně sociálního, hodnotového a prožitku¹⁰.

Teprve celý několikastupňový proces uvedený výše představuje plně inkluzivní vzdělávání. „Po zajištění integrace (většinou právním aktem), nastává období vytváření podmínek, posilování akceptace, vyladování systému včetně role školských poradenských zařízení To označujeme v českém vzdělávání jako **společné vzdělávání směřující k inkluzi**“ (podle Štecha, 2018, s. 386).

Popsaný proces můžeme tedy sledovat a evaluovat dosažený pokrok a nedostatky. Předmětem evaluace by ale neměly být pouze vnější znaky, které lze plošně sledovat a vyhodnocovat pro potřeby plánování a řízení vzdělávacího systému (velká data pro statistické vyhodnocování). Proto jsme věnovali pozornost vnějším bariérám okrajově, i když je hodnotili opakovaně ředitelé škol jako významné (např. množství administrativy spojené s organizováním společného vzdělávání a poskytováním podpůrných opatření, obtíže při zajišťování a financování asistentů pedagoga, nedostatek jasných informací ze strany MŠMT a časté změny a krátkodobá platnost opatření apod.). V rozhovorech pak byly vnější překážky vnímány jako problém – školy je neumějí řešit nebo řešení je mimo ně, a přesto limitují možnosti společného vzdělávání: nedostatek prostor pro diferencovanou a individualizovanou výuku, nízká připravenost a nedostačující vzdělání asistentů pedagoga apod.

V šetření jsme ale zaznamenávali i obtíže a problémy spjaté s názory, přesvědčeními, postoji a hodnotami, jak jsou popsány v literatuře (Gordon, 2013), kdy jinakost sice nebrání setkání a toleranci přítomnosti žáka s výraznými obtížemi, postižením, ale jeho jinakost brání jeho akceptaci, potíží s tolerancí nebo uznáním odlišných jedinců se může projevat v uznávání nutnosti pomoci slabším a znevýhodněným, kdy ale nejsou vnímáni jako plnohodnotní, kteří se po svém mohou zapojit. Problematické je i odmítavé přijímání nestandardních projevů chování, kdy bychom měli poznat předpoklady žáka, podmínky a důvody takového chování dřív, než ho budeme soudit, jak se často vyskytuje u projevů chování především u žáků s ADHD a mírnými poruchami autistického spektra (to ale neznamená jim tolerovat vždycky všechno)¹¹.

Další významnou překážkou pro inkluzivní vzdělávání žáků s obtížemi dohromady s ostatními je stále ještě zřejmě převažující **didaktické přístupy** – strategie předávání a utváření poznatků, hodnot a postojů ve škole. U mnoha učitelů i v společném přístupu školy ke vzdělávání zvláště na 2. stupni převažuje oborový/předmětový přístup – důraz je kladen na zvládnutí především

¹⁰ V českém školském prostředí nemáme prostředky, jak srovnávat výsledky učení před a po nebo srovnávat výsledky u žáků se SVP v běžné škole a škole nebo třídě zřizované podle §16. Nejsou stanoveny normy pro výsledky učení (co má vlastně žák umět), jsou jen doporučení a hodnocení pomocí známek není často srovnatelné ani mezi učiteli stejného předmětu v jedné škole. Znamenalo by to připravit testovací prostředí, jenže předmětem vzdělávání nejsou pouze kognitivní výkony a z nich ještě jen ty měřitelné. Nejspíše ještě mohou na základě zobecnění zkušeností srovnávat učitelé ze škol, kde vyučovali souběžně ve třídách běžných a ve třídách pro žáky se SVP, přesněji většinou pro žáky s dyslexií, když přešli na výuku všech v heterogenních třídách. V našem kvalitativním šetření byly účastny dvě takovéto školy a učitelé skutečně porovnávali, ale především porovnávali podmínky pro učení žáků a s tím spojovali dosahované výsledky učení. Pokud by tedy bylo vhodné srovnávat, tak speciální třídy s vhodnými podmínkami a běžné třídy s žáky se SVP s vhodnými podmínkami a to je zatím nereálné.

¹¹ Některými učiteli je chování těchto žáků stále ještě interpretováno jako nevychovanost, nekázeň, schválnosti ... Na druhou stranu učitelé mluví o případech, kdy žáci a rodiče zneužívají stanovenou diagnózu ADHD – rodiče nemají snahu dítě vést a klást na něj požadavky: „ má na to papír“ a samo dítě se vyvíjí z nežádoucího chování: „ já jsem ADHD“ .

poznatků podle struktury příslušného vědního oboru. Vysoce strukturované učivo a algoritmizace postupů řešení učebních úloh u žáků s poruchami učení vedou k povrchnímu učení bez porozumění významu a vztažení k obklopujícímu světu kolem. Přístupy založené na aktivizaci, zábavnosti a hravému projektování pro změnu jen zaujmou bez porozumění významu a významnosti vzdělávacího obsahu. Učitelé v rozhovorech přiznávají, že ve třídě s žáky s některými obtížemi narážejí na to, že postupy doporučované jako vhodné, u těchto žáků vhodnými nejsou. Stojí pak před rozhodováním, zda v rámci společného učení nezařazovat tyto metody v dané třídě vůbec nebo metody diferencovat až individualizovat, tedy v případě, že učitel vůbec zaznamená problém a tuto překážku u žáka diagnostikuje.

Stav ve školách po zavedení opatření

- Učitelé upozorňují na vzrůst počtu žáků s vývojovými poruchami učení. Ve vzorku škol, kde popisovali složení tříd, je běžné zastoupení 1 – 2 těchto žáků ve třídě. Komentují ale především z jejich pohledu vysoké počty žáků s poruchami chování, zvláště těžšími v běžných třídách. Dohromady s dětmi špatně vedenými z rodin či s dětmi bez zájmu rodičů o jejich chování vytvářejí rušivé a někdy až nebezpečné prostředí pro učení a prožívání ostatních žáků, zvláště pak těch druhých s obtížemi s učením. V rámci začleňování jedněch žáků se tak zhoršují podmínky pro druhé, a více strádají ti více potřební dobrých podmínek. Subjektivní hodnocení učitelů odpovídá statistickým údajům MŠMT.
- U žáků s LMP se proinkluzivní opatření projevila ve statistice nevýznamně. Zato konkrétní případy ve školách jsou sice početně slabé, ale výrazné. Žáků s LMP je v běžných školách začleněno málo, ale způsob jejich začlenění se jeví jako problematický. Ještě první a druhou třídu hodnotí učitelé jako mírně náročnou, postupně narůstají vlivem intelektového postižení výrazné rozdíly mezi jinými žáky, ať bez obtíží či s. Na druhém stupni se shodují učitelé vyučující tyto žáky, že neovládají jejich zařazení do společného učení¹².
- V rámci zvýšeného diagnostikování žáků se začaly školy i poradny více věnovat případům žáků s poruchami chování a s poruchami autistického spektra, tito žáci představují pro školy zátěž při práci v heterogenní třídě a často překážku pro společné učení¹³.
- Učitelé mívají pocit pedagogické bezmoci, na práci odlišnými dětmi nejsou připraveni.
- V DVPP získávají informace k dílčím tématům, především k legislativě a organizaci vzdělávání, v případě speciálně pedagogických témat mají informace o „pédiích“ ale ne o postupech práce v různorodé třídě¹⁴. Neučí se činností – projektovat diferencovanou výuku, řídit činnosti v heterogenní třídě, individuálně hodnotit¹⁵.

¹² Vzdělávají se v podstatě paralelně, sedí ve třídě stranou a vyučuje je většinou asistent pedagoga (který tak koná nad rámec své profesní role a odborných kompetencí). Ani jako integrace není tento způsob zřejmě dostačující, protože se žákovi nedostává vhodných postupů výuky s kvalifikovaným učitelem, učitelé si nejsou jisti, zda žáci mohou v těchto podmínkách dosáhnout svého optima, nepoznají, zda s učením a jeho výsledky nejdou pod jejich skutečné možnosti, s výukou žáka s LMP si ví mnohem méně rady než se žáky s poruchami učení. V několika sledovaných případech během monitoringu volili rodiče žáka s LMP na 2. stupni přechod do školy speciální.

¹³ V rámci kvantitativního šetření učitelé většinou vypovídali, že společnou výuku s žáky se SVP v heterogenní třídě akceptují, pokud jejich začlenění nenarušuje plynulost předávání učiva.

¹⁴ V šetření v roce 2018 většina učitelů odpovídala, že se necítí být připravena na společné vzdělávání, přestože většina z nich měla zkušenosti i před r. 2015 s žáky se SVP, především s poruchami učení.

¹⁵ Poznanky z šetření byly použity při přípravě návrhu systému DVPP pro společné vzdělávání v NPI pro národní úroveň vzdělávání, s obtížemi učitelů byli seznamováni zástupci kateder připravujících učitele na

- Pro diferencovanou a individualizovanou práci s dětmi jsou v současnosti z fakult plánovitě připravováni budoucí učitelé MŠ a učitelé primárního vzdělávání, úroveň didaktické přípravy ve vzdělávacích programech učitelů pro druhý stupeň ZŠ a pro SŠ je naprosto minimální, nejsou dostatečně vybaveni z psychodidaktiky, natož pro diferencovanou výuku a individuální práci s žákem, na rozdíl od učitelů nižších stupňů nejsou nijak připraveni vést učitelskou pedagogickou diagnostiku.
- Stanovené **úkoly** pro realizaci společného vzdělávání **pro výchovné poradce** na školách, kteří jsou zároveň učiteli a mají jen sníženou vyučovací povinnost, jsou jednou osobou **nesplnitelné**. V případě, že ve škole nepůsobí další specialisté (školní psycholog nebo školní speciální pedagog aj.) a je se školním metodikem jediným, kdo v rámci celé školy řeší agendu společného vzdělávání, žáků se SVP a k tomu běžnou agendu výchovného poradce pro ostatní žáky včetně kariérního poradenství, je jeho úloha zcela mimo rámec možností.
- Nejistota – průběžné změny opatření ke společnému vzdělávání v organizaci i financování, nejistý pracovní status asistentů pedagoga, školních psychologů a speciálních pedagogů (úvazky hrazené z šablon a projektů) a zcela legislativně neukotvený sociální pedagog.

Proměna školy

- Rozšíření pedagogických profesí ve škole - asistent pedagoga se stává normou ve všech běžných školách¹⁶. Pod převládajícím vlivem speciálně pedagogického chápání inkluze vnímán v rozporu s popisem role a svých činností jako osobní asistent žáka se SVP, což utvrzuje vyhláška vztahující pozici asistenta na žáka s podpůrným opatřením (asistent jako podpůrné opatření pro konkrétního žáka, v současnosti v řešení), v mnoha školách je asistent ten, který se primárně zabývá žákem s obtížemi.
- Pedagogická intervence jako standardní co-teaching: nemělo by jít jen o klasické doučování jedince, jak se převážně děje a je chápáno, ale o výuku ve vyučovacích hodinách pro malé skupinky. Využitelné pro diferenciaci ve výuce.
- Týmová spolupráce jako nutnost, někde samozřejmost (potřeba podpůrného týmu pro fungování společného vzdělávání: školní psycholog, školní speciální pedagog, podpůrní učitelé, asistent pedagoga). Učitel už není jediný, kdo vede vyučování nebo ho zásadně ovlivňuje.
- Nutnost práce s kurikulem – bez ohledu na to, že v českém kurikulu není stanoveno jádrové/hlavní učivo, musí učitel v situaci heterogenní třídy provádět výběr učiva, rozhodovat, co upevňovat, co prohlubovat nebo rozšiřovat u různých žáků a na kterém učivu dosahovat výsledků učení pro rozvoj jednotlivých kompetencí.
- Didaktická flexibilita – zvládnutí hromadné, skupinové výuky, výuky ve dvojicích, individuální; volit metody v závislosti na různé upřednostňované styly žáků, diferencovat náročnost

odborných panelech aktivity KA2. Součástí návrhů k zlepšení DVPP pro společné vzdělávání je i doporučení využívat postupů učení se řešit problémy pod vedením konzultanta společně v pedagogickém sboru, kdy je toto činnostní učení ukotveno v odborném poznání. Tento přístup byl ověřován v projektu v rámci konstruktivisticky vedeného výzkumu na příkladech řešení složitých případů žáků.

¹⁶ V 2. kole šetření v ZŠ v roce 2022 jsme ve vzorku našli jen 3 školy ze 140 zúčastněných bez asistenta pedagoga, ale se zastoupením učitelů s rozšířenou kvalifikací speciálního pedagoga a dále výběrová škola s matematickým zaměřením.

učebních úloh (v učebnicích takové úlohy nejsou); ojediněle ve školách zavádějí tandemovou výuku dvou učitelů – vyžaduje úzkou spolupráci a sebranost¹⁷.

- Při práci s žáky se SVP stále převládá mód dorovnávání handicapu, nikoliv osobnostní rozvíjení doprovázené postupy učení se učení k dosažení cílů (metoda lešení scaffolding, zóna nejbližšího vývoje, Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování)¹⁸.
- Ve vedené ideové podpoře inkluze a v traktování společného vzdělávání i v rámci DVPP a při metodické podpoře škol zní silně argumentace na úrovni lidských práv, téma inkluzivních principů není dovedeno do úrovně filozofie výchovy a vzdělávání, na které by navazovalo pedagogické rozpracování¹⁹.
- Není ujasněn kompetenční model učitele v heterogenní třídě. Co potřebuje znát ze speciální pedagogiky, aby mohl pracovat s žáky s různými obtížemi? Stačí respektující přístup k dítěti a užívání postupů diferenciaci a individualizaci s tím, že v rámci poznávání dítěte během pedagogické diagnostiky pozná jeho potřeby a bude k nim přihlížet při volbě strategií a zacházení s dítětem? ²⁰ Více viz Profil inkluzivního učitele²¹ (Profile of Inclusive Teachers, European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012). V jiných metodických textech je odlišována část didaktická práce s heterogenní třídou a část specifická podpora žáků se SVP. V českém prostředí bylo ještě donedávna v této debatě opomíjeno téma žáků nadaných, které bylo rozvíjeno samostatně a nyní se dostává do pozornosti i v rámci vzdělávání všech společně, tedy i nadaných²². K podpoře nadání žáků se vyjadřuje v tematické zprávě i ČŠI (2022) a je aktivní s koncepční prací a vzděláváním pedagogů NPI ČR.

Zjištěný posun ve zkušenostech a názorech učitelů a ředitelů

Na základě porovnání výsledků šetření na počátku projektu (2018) a na konci projektu (2022) můžeme konstatovat, že pouze u položky hodnotící informovanost pro společné vzdělávání od MŠMT je posun směrem ke zlepšení. Ve všech dalších položkách došlo ke zhoršení – v názorech na společné vzdělávání a jeho možnosti, v tom, jak se daří výuka různorodých žáků. Lze zde

¹⁷ Případy využívání tandemové výuku nalezené během šetření byly využity k přípravě příkladu inspirativní praxe v řadě vytvářených příkladů v rámci projektu.

¹⁸ Některé šetřené školy v kvalitativním výzkumu, tyto postupy používají, nezařazují je ale z důvodu speciální podpory žákům s obtížemi, používaly je před začlenováním dětí s výraznějšími obtížemi, které přišly v rámci spádovosti, vycházeli ze svého přístupu rozvíjet dispozice svých žáků a nyní mezi ně patří i ti žáci s výraznými SVP.

¹⁹ Podobná situace v českém vzdělávání v 90. letech panovala při implementaci Úmluvy práv dítěte do vzdělávání, kdy se zcela opomíjela oblast psychologických práv a jejich pedagogická stránka.

²⁰ Tomuto přístupu odpovídá hodnocení profesní zdatnosti (self-efficacy) pro inkluzivní výuku škálou TEIP – The Teacher Efficacy for Inclusive Practice (Sharma et al., 2012), kde se hodnotí obecné didaktické dovednosti učitele spojené s individualizací a diferenciací a schopnost spolupráce, nikoliv speciálně pedagogické znalosti, více v příloze 1 k výsledkům kvantitativního šetření.

²¹ Česká verze Vzdělávání učitelů k inkluzi PROFIL INKLUZIVNÍHO UČITELE, dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-CS.pdf

²² Jak šetřené školy v poslední době zavádění společného vzdělávání začínají „vidět“ ve třídě i žáky nadané, jestliže předtím veškeré síly upíraly na zvládnutí začlenění a podporu žáků s obtížemi, je zpracováno v projektu v posledním souboru čtyř příkladů inspirativní praxe.

vnímat souvislost mezi odmítavým přístupem na počátku ale bez delší zkušenosti s podmínkami a hodnocením poté, kdy se pokoušejí o společnou výuku, narážejí na obtíže a problémy a nejde to.

Většina (ze vzorku 1434 učitelů ze 140 škol se hlásí k výroku „Používáme obvyklé výukové strategie, diferencovat výuku a individualizovat přístup k žákům se nám uspokojivě daří pouze v některých případech. V jiných případech k tomu nemáme podmínky“. U myšlenky společného vzdělávání byla nejčastěji volenou variantou odpovědi (v 1. i 2. kole) „Učitelé naší školy vnímají důsledky společného vzdělávání různorodých žáků smíšeně. Dává nám nové možnosti, ale zároveň pro nás znamená značnou zátěž“, jenže ve 2. kole narostl počet odpovědí s negativním hodnocením: více než 30 % učitelů vybralo „Učitelé naší školy většinou nejsou přesvědčeni o správnosti zavedení společného vzdělávání“, téměř 18 % učitelů se přiklonilo k volbě varianty „Učitelé naší školy vnímají důsledky společného vzdělávání spíše negativně. Znamenají pro nás především zátěž.“, kterou v 1. kole volila pouhá 4 %.

Na základě dalších získaných empirických dat z obou vln lze konstatovat, že postoje učitelů ZŠ se v průběhu času, a po přijatých legislativních a kurikulárních změnách, **výrazně neposunuly k pozitivnějším vnímání** inkluzivního vzdělávání, stále převažují spíše negativní přesvědčení a **pocity ve vztahu k inkluzi s mírným zhoršením**. V řadě aspektů lze postoje učitelů ZŠ hodnotit jako spíše rezervovanější či negativní.

Naproti tomu šetření self-efficacy ukazuje na to, že učitelé hodnotí relativně pozitivně vlastní vnímanou zdatnost ve vztahu k implementaci inkluzivních postupů ve vzdělávání (hodnotí se lépe i než učitelé MŠ a rozhodně lépe než učitelé SŠ). Jejich postoje vyjadřující záměr realizovat společnou výuku v heterogenní třídě byly spíše pozitivnější.

Stejně jako v 1. kole k predikci pozitivnějších postojů učitelů ZŠ ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání významněji přispívalo, pokud:

- kvalifikovaní učitelé ZŠ rozšířili své vzdělání i o speciálně pedagogickou kvalifikaci,
- učitelé vyučovali zejména na 1. stupni ZŠ,
- se jednalo o učitele s delší praxí ve školství,
- ve škole působil koordinátor inkluze, jiný specialista (speciální pedagog).

Podrobné výsledky z kvantitativního šetření viz **Příloha 1** Vybrané výsledky 2. kola kvantitativního šetření základních škol Sledování změn pedagogických procesů ve společném vzdělávání prostřednictvím zkušeností a názorů pedagogických pracovníků běžných základních škol.

Podrobné výsledky z kvalitativního šetření v závěru projektu viz **Příloha 2** Zpráva o výsledcích kvalitativního výzkumného šetření společného vzdělávání v základních školách ve školním roce 2021/2022.

Zdroje

Ainscow, M. (2015). Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow. London: Routledge.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. London: Routledge.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: Developing learning and participation in

schools. Bristol:CSIE.

Booth, T., & Ainscow, M. (2007). Ukazatel inkluze: rozvoj učení a zapojení ve školách. Praha: Rytmus. Dostupné z <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexCzech.pdf>

Casale - Giannola, D. (2012). Comparing Inclusion in the Secondary Vocational and Academic Classrooms: Strengths, Needs, and Recommendations. *American Secondary Education*, v. 40, n. 2. pp. 26 – 42.

Ekins, A. (2017). Reconsidering inclusion: Sustaining and building inclusion practices in schools. New York: Routledge.

Farrell, P. T., & Ainscow, M. (Eds.). (2002). Making special education inclusive: From research to practice. London: Fulton.

Hornby, G. (2014). Inclusive special education. New York: Springer-Verlag.

Mintz, J. & Wyse, D. (2015). Inclusive pedagogy and knowledge in special education: addressing the pension. *International Journal of Inclusive Education*. V. 19, Issue 11: Navigating the demands of the English schooling context: problematics and possibilities for social equity, pp. 1161-1171.

Slowik, J. (2018). Co je rozmanité a co je společné v inkluzivní škole z hlediska Ukazatele inkluze. *Pedagogická orientace*. Roč. 28,č. 2, s. 213-234.

Štech,S. (2018). Inkluzivní vzdělávání – obtížné zvládnání „rozmanitosti“ v praxi. *Pedagogická orientace*. Roč. 28, č. 2., s. 382-398. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10343>

Westwood, P.S. (2013). Inclusive and adaptive teaching: Meeting the challenge of diversity in the classroom. New York: Routledge.

2. Charakteristika monitoringu

Monitoring byl realizován prostředky a metodami pedagogického výzkumného šetření.

2.1 Cílové skupiny

Hlavní cílovou skupinou byly základní školy, kdy 1. stupeň povinného školního vzdělávání je realizovaný ve společné instituci a společným kurikulem a 2. stupeň společným kurikulem. Cílem šetření bylo sledovat změny, ke kterým došlo po legislativních úpravách vzdělávání dětí, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nadaných, kdy byly vyhláškou stanoveny nárokové podmínky a byla vytvořena podpůrná opatření, kdy byly stanoveny organizační podmínky vzdělávání těchto žáků ve školách hlavního vzdělávacího proudu, bylo sjednoceno kurikulum pro základní vzdělávání – úprava RVP ZV (zrušena příloha pro žáky s LMP a kurikulum bylo doplněno o popis vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných).

Další cílovou skupinou byly školy mateřské, byly sledovány jako ty školy, které představují první přirozené místo společného vzdělávání různorodých dětí a vzhledem k zavedení povinného posledního ročníku připravují na přechod a vstup do základní školy celé populační ročníky. V MŠ probíhá uvádění dětí do světa různosti a jinakosti a jejich přijímání a zároveň výchova pro sdílení společenství s druhými, na kvalitě pedagogické práce učitelů MŠ závisí kvalita připravenosti dětí na společné vzdělávání a učení v základní škole.

Střední školy byly doplňkovou cílovou skupinou, jsou specifické, na rozdíl od předchozích stupňů vzdělávání středoškolské vzdělávání představuje oborově diverzifikované vzdělávací prostředí již na úrovni vnější diferenciaci. Do oborů vzdělání žáci vstupují na základě selektivního přijímacího řízení založeného na prokazování výkonu a očekávaných studijních a zdravotních předpokladů. Zdravotní znevýhodnění může být překážkou pro dosažení některých profesních kompetencí povinných pro získání kvalifikace a výkon kvalifikace, a může tak být překážkou ke vstupu do vzdělávání v daném oboru. Studijní programy jsou diferencované ve více úrovních – oborově, kdy vedou k získání odbornosti a kvalifikace, nebo k získání všeobecného vzdělání, jsou oborově specializované, dále v rámci oborového zaměření diferencované podle náročnosti, rozsahu a dosahovaného vzdělání (čtyřleté, tříleté, dvouleté i jednoleté; s maturitou, vyučením, bez vyučení). Diferencované je i kurikulum, každý obor má vlastní RVP.

Ke společnému vzdělávání může docházet v rámci vnitřní diferenciaci uvnitř jedné školy jako organizace, která poskytuje vzdělání ve více oborech, vedle sebe tak mohou být uvnitř jedné školy vzdělávání různorodí žáci v oborech rozdílné úrovně (obory E – příprava na výkon pomocných pracovních činností pod vedením až obory L – odborný výcvik a maturita) nebo jsou v jedné škole vzdělávání žáci s rozdílnými vzdělávacími možnostmi společně v jedné třídě, výcvikové skupině, případně je ve škole zřízena třída podle § 16, kde se vzdělávají žáci se zdravotním postižením či znevýhodněním. Výsledky šetření učitelů SŠ sloužily ke srovnání s učiteli ZŠ v přístupech v odlišném vzdělávacím prostředí.

2.2 Etapy šetření

Výzkum probíhal v sedmi etapách specifikovaných podle dílčího předmětu šetření. Etapa I. – pedagogické procesy v ZŠ 1. kolo, etapa II. – pedagogické procesy v SŠ, etapa III. - pedagogické procesy v MŠ, etapa IV. - self-efficacy učitelů MŠ, ZŠ, SŠ, etapa V. – mimořádná etapa: vzdálená výuka během pandemie covidu, etapa VI. – řešení složitých případů žáků v ZŠ, etapa VII. – pedagogické procesy v ZŠ 2. kolo. První a poslední etapa byly 1. a 2. kolem opakovaného šetření, cílem bylo zjistit změny a dosažený posun při zavádění společného vzdělávání v základních školách.

2.3 Výzkumné postupy

Šetření ZŠ

Těžištěm opakovaného šetření sledování, které bylo založeno na smíšeném výzkumném designu s důrazem na kvalitativní přístup, jsou školy základní. Kvantitativní výzkum probíhal na kvótním vzorku 140 škol (1340 učitelů, 140 ředitelů), který postihuje charakteristiky různorodých škol ze všech regionů z hlediska jejich velikosti, druhu a velikosti lokality a početního zastoupení podle regionálního rozložení tak, že na základě výsledků z opakovaných kvantitativních šetření predikovat tendence pro učitele a vedení popsaného typu škol, tedy běžných státních plně organizovaných škol (s 1. i 2. stupněm).

V rámci dotazníkového šetření byl v 1. kole použit vlastní dotazník, položky byly věnovány tématům: zkušenosti a vnímaná spolupráce s asistentem pedagoga, složení třídy a zaměření výuky, zkušenosti učitelů s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a hodnocení podmínek pro jejich výuku ve společném vzdělávání, připravenost na společné vzdělávání žáků, spolupráce a vnímaná podpora; charakteristika školy z pohledu zkušenosti školy se společným vzděláváním, preferované výukové strategie s ohledem na diferenciaci a individualizaci výuky a pedagogické zaměřenosti ZŠ na společné vzdělávání, tj. jak učitelé i zástupci vedení ZŠ vnímali myšlenku společného vzdělávání, vedení se dále vyjadřovalo k hodnocení podmínek a vnímání změn a překážek při realizaci společného vzdělávání.

Ve 2. kole byly pro okruhy názory na společné vzdělávání a připravenost použity standardizované zahraniční nástroje, k postojům k inkluzi česká verze „Attitudes to Inclusion Scale“ (AIS) (Sharma & Jacobs, 2016) a k ochotě učit v inkluzivní třídě česká verze dotazníku „Intention to Teach in Inclusive Classroom Scale“ (ITICS) (Sharma & Jacobs, 2016)²³, takže výsledky lze vztahovat k českým základním školám, ale je možné je využít i pro mezinárodní srovnávání. Konstruktová validita obou dotazníků byla ověřena konfirmační faktorovou analýzou, viz Příloha 1.

V kvalitativním šetření bylo zastoupeno 26 různorodých škol tohoto typu. Dotazováním pomocí polostrukturovaných skupinových rozhovorů s učiteli a asistenty pedagoga z 1. stupně, z 2. stupně a představiteli podpůrných pozic a vedení školy bylo zjišťováno pojetí výuky při společném vzdělávání různorodých dětí, podmínky pro společné vzdělávání ve třídě, obtíže učitelů s diferenciací a individualizací výuky a představy o dalším směřování školy ve společném vzdělávání ve vztahu k charakteristikám školy a jejím předchozím zkušenostem s výukou žáků s rozdílnými dispozicemi pro učení a rozdílnými vzdělávacími potřebami. Zpracování dat a vyhodnocení výsledků 1. a 2. kola statistickými postupy,

Šetření MŠ a SŠ

Další jednorázová šetření se na základě stejného metodologického přístupu věnovala mateřským školám (kvótní vzorek 202 MŠ, 625 učitelů, 202 ředitelů a kvalitativní vzorek 20 MŠ), více viz NPI

²³ Sharma, U.; Jacobs, K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 55, no. 3, pp. 13–23. Dostupné na: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004>

ČR – APIV A. Průběžná zpráva o výsledcích zavádění a realizace společného vzdělávání III – MŠ (2020)²⁴ a středním školám, odborným i gymnáziím (výběrový vzorek 33 škol, 950 učitelů).

Self-efficacy učitelů MŠ, ZŠ, SŠ

Šetření názorů a zkušeností učitelů a vedení škol s výukou v heterogenních třídách a se společným vzděláváním různorodých dětí v MŠ a žáků v ZŠ a v SŠ bylo prohloubeno o zjišťování hodnocení vlastní profesní zdatnosti pro společné vzdělávání u učitelů pomocí mezinárodního standardizovaného dotazníku (TEIP – The Teacher Self-efficacy for Inclusive Practices)²⁵, který byl tímto šetřením validován i pro české vzdělávací prostředí (625 pedagogických pracovníků z 202 MŠ, 1434 učitelů ze 140 ZŠ a 950 učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů, odborných předmětů a praktického vyučování z 33 vybraných SŠ), více viz Příloha 1.

Řešení složitých případů

Oblast sledování plánování a realizace pedagogických procesů v ZŠ byla v další etapě výzkumu prohloubena v rámci výzkumu akčního (10 ZŠ), ve kterém se pedagogičtí pracovníci sami podílejí na hledání řešení a vyřešení problému, tématem, jak školy řeší složité případy žáků, kdy je nutná mezioborová, multioborová a mezirezortní spolupráce expertů mimo školu. Participující školy se zároveň účastnily pro srovnání šetření o míře inkluzivní kultury školy (35 vybraných škol, 420 pedagogických pracovníků). Pro šetření kultury školy byl použit zahraniční nástroj přeložený do češtiny sdružením Rytmus „Rozvoj učení a zapojení ve školách“ podle Booth, Ainscow (2011)²⁶, viz Příloha 1.

Společné vzdělávání a podpora žáků při vzdálené výuce

Mimořádná etapa šetření základních škol byla věnována možnostem uskutečňovat společné vzdělávání a podporu žákům podle jejich potřeb při vzdálené výuce v době covidové pandemie po dobu uzavření škol (vlastní dotazník), byl distribuován do 5 vybraných krajů: Karlovarský, Ústecký, Liberecký, Moravskoslezský, Zlínský, 16 vybraných ZŠ, 256 učitelů 2. stupně; individuálně vedené rozhovory 36 učitelů 1. a 2. stupně z dostupného vzorku).

Výchovní poradci a školní metodici prevence

Samostatné šetření bylo věnováno úkolům výchovných poradců a školních metodiků prevence a jejich možnostem podílet se na realizaci společného vzdělávání v základních školách (vzorek 140 škol). Pro online dotazování byl vytvořen vlastní nástroj (více viz Příloha 1).

²⁴ NPI ČR – APIV A. (2020). Průběžná zpráva o výsledcích zavádění a realizace společného vzdělávání III – MŠ.

²⁵ Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, Ch. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. Jorsen, Vol. 12, Is.1, pp. 12 – 21.

²⁶ Booth, T., Ainscow, E. (2007). Ukazatel inkluze. Rytmus o.s. dostupné z: <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexCzech.pdf>

2.4 Prezentování dílčích výsledků

Zprávy z šetření

Dílčí výsledky výzkumu za jednotlivé etapy jsou popsány v průběžných zprávách I – IV²⁷ a ve zprávách o identifikovaných obtížích a problémech I - IV²⁸.

Další výsledky jsou popsány v podkladových studiích z kvalitativního šetření základních škol v 1. kole šetření a v 2. kole šetření a z kvalitativního šetření mateřských škol.²⁹

Příklady inspirativní praxe

Samostatnou část monitoringu představují připravené příklady inspirativní praxe. V kvalitativním výzkumu byly definovány dané oblasti jako důležité a v některých školách problematické či deficitní, v následném doceňujícím výzkumném postupu pak byly vyhledány a popsány příklady ze škol dokládající pozitivní praxi a poskytující inspiraci k následování. V rámci postupu byla vybrána 4 témata a k nim 4 různé typy případů, které ukazují pedagogickou praxi ve vybraných školách a pomáhají porozumět odehrávajícím se procesům ve společném vzdělávání a zároveň mohou sloužit jako inspirace pro školy v podobné situaci nebo jako inspirace, čeho lze dosáhnout pro ty školy, které nejsou v inkluzivním směřování tak daleko (viz Příklady inspirativní praxe I – IV³⁰).

Popis výsledků:

Příklady inspirativní praxe I. se věnují vybraným činnostem učitele ve výuce – učitelovo pozorování žáka za účelem identifikovat situaci žáka, aby mohl zvolit vhodný způsob a míru potřebné podpory; organizace výuky v diferencovaných skupinách žáků napříč ročníkem; diferencovaná práce žáků s portfoliem a provázení žáka učitelem při přechodu ze speciální školy na školu běžnou během adaptačního procesu za spolupráce obou druhů škol.

Inspirativní příklady spolupráce učitele se školními specialisty při společném vzdělávání - Příklady inspirativní praxe II. jsou o spolupráci učitele s různými specialisty ve škole při naplňování společného vzdělávání. Na náročnou situaci vyučovat společně žáky s odlišnými

²⁷ NÚV – APIV A. (2018). Průběžná zpráva o výsledcích zavádění a realizace společného vzdělávání I.
NÚV – APIV A. (2019). Průběžná zpráva o výsledcích zavádění a realizace společného vzdělávání II.
NPI ČR – APIV A. (2020). Průběžná zpráva o výsledcích zavádění a realizace společného vzdělávání III. – MŠ.
NPI ČR – APIV A. (2022). Průběžná zpráva o výsledcích zavádění a realizace společného vzdělávání IV - Společné vzdělávání při vzdálené výuce.

²⁸ NÚV – APIV A. (2018). Zpráva o identifikovaných obtížích a problémech I.
NÚV – APIV A. (2019). Zpráva o identifikovaných obtížích a problémech II.
NPI ČR – APIV A. (2020). Zpráva o identifikovaných obtížích a problémech III. – MŠ.
NPI ČR – APIV A. (2022). Zpráva o identifikovaných obtížích a problémech IV. - Složité případy žáků.

²⁹ NPI ČR – APIV A. (2022). Zpráva o výsledcích kvalitativního výzkumného šetření společného vzdělávání v základních školách ve školním roce 2021/2022.

³⁰ NÚV- APIV A. (2018). Příklady inspirativní praxe I. Výsledky doceňujícího výzkumu pro vytváření podmínek podporujících učení žáků.
NÚV – APIV A. (2019). Inspirativní příklady spolupráce učitele se školními specialisty při společném vzdělávání - Příklady inspirativní praxe II.
NPI ČR – APIV A. (2020). Případové konference ve školách a pro školy - Příklady inspirativní praxe III.
NPI ČR – APIV A. (2022). Podpora nadání: pedagogické prostředky podpory nadání a „nadání“ v konceptech škol - Příklady inspirativní praxe IV.

vzdělávacími potřebami a potencialitami, z toho některé se zvýšenou potřebou speciální podpory, nemá být učitel sám, ale je nutné, aby podporu žákům i samotným učitelům poskytovali specialisté – školní speciální pedagogové, školní psychologové, sociální pedagogové, výchovní poradci, školní metodici prevence a asistenti pedagoga.

Ve dvou příkladech je představena spolupráce učitele s dalším pedagogem přímo ve výuce - s asistentem pedagoga a s druhým učitelem při párové výuce, další příklady představují spolupráci se speciálním pedagogem a školním psychologem (příklady spolupráce s výchovným poradcem a sociálním pedagogem jsou uvedeny v odborné monografii „Spolupráce učitele s dalšími odborníky v realitě společného vzdělávání“ viz níže).

Pro školy, kterým se speciálních pedagogů a školních psychologů nedostává, a je jich stále většina, mohou příklady ukázat, že nestačí specialisty do školy získat, a ti budou působit jako solitéry a plnit své úkoly, ale nastává hledání cesty pro **společné pedagogické působení** a v případě, že se podaří, i nalézání.

Tam kde specialisté působí, záleží na vytvoření podmínek, aby jejich práce byla pro učitele a následně pro žáky co nejvíce přínosná. Těžištěm tohoto sdělení je proto popis samotného procesu spolupráce, jak se dvojice pedagogů dobraly toho, že si vytvořily vztah umožňující společné pedagogické dílo.

Případové konference ve školách a pro školy - Příklady inspirativní praxe III. představují využití postupů případové konference – ve škole dosud málo rozšířeného, sice na organizaci a čas náročného, ale velmi účinného prostředku skupinového řešení problémů dětí/žáků ve vzdělávání s odborníky mimo školu a rodiči.

Jsou zastoupeny čtyři typově rozdílné případy: vytváření odborného týmu na podporu dítěte s problémem ve školním vzdělávání výukovým i sociálním, problém výkonu rodičovské odpovědnosti v rámci výchovy a vzdělávání, tvorba podpůrné odborné sítě pro rodinu pečující o vzdělávání dítěte se zdravotním postižením, změna výchovy dítěte s poruchou chování při ukončení ústavní péče a příprava školy.

Zvolené příklady ukazují konkrétní postup, jak docházelo k hledání a nalézání řešení ve prospěch dítěte ve spolupráci odborníků mezi sebou a s jeho rodinou.

Podpora nadání: pedagogické prostředky podpory nadání a „nadání“ v konceptech škol - Příklady inspirativní praxe IV. V rozhovorech v opakovaném šetření po třech letech se vynořil v praxi škol nový prvek - pozornost otázce vzdělávacích potřeb a podmínek pro učení u žáků nadaných.

PIP pro školskou praxi ukazují příklady, jak školy chápou otázku naplňování potřeb různorodých žáků, kteří se vzdělávají společně, a jak hledají cestu k systematické a průběžné podpoře jejich dispozic; ukazují, jak pedagogičtí pracovníci rozšiřují pohled na nadání nejen s ohledem na žáky s přiznanou podporou diagnostikované pedagogicko-psychologickou poradnou, ale věnují pozornost potřebě rozvíjet dispozice diferencovaně s individuální podporou i dalším žákům. Pro **školní praxi** ukazují příklady o uvažování, hledání a přístupech k rozvíjení nadání na úrovni organizace výuky a pedagogické práce školy.

Čtyři typově rozdílné případy se věnují tématům: vzdělávací strategie učitelky 1. stupně ZŠ zaměřená na rozvoj tvořivosti žáků s kazuistikami žáků nadaných; diferenciací a individualizací jako koncepční i realizační jádro výuky; strategické postupy vedení školy a učitelů na podporu

„nadaných“ a nadaných žáků; propojování formálního a neformálního vzdělávání žáků ve vybraných vzdělávacích oblastech.

Prezentace výsledků

Vybrané výsledky byly postupně každý rok prezentovány na mezinárodních odborných konferencích pedagogického výzkumu: na konferencích ČAPV (Česká asociace pedagogického výzkumu) a kromě roku 2022 na konferencích ECER – EERA (European Educational Research Association).

Celkové výsledky monitoringu byly představeny odborné veřejnosti na závěrečné konferenci projektu APIV A v listopadu 2022.

Odborné publikace

Tomková, A., Hejlová, H., Procházka, M., & Najmonová, M. (2020). Spolupráce učitele s dalšími odborníky v realitě společného vzdělávání. České Budějovice: Pedagogická fakulta JČU.

Pivarč, J. (2020). Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Pivarč, J. (2022). Psychometrické vlastnosti dotazníku The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP): Adaptace české verze škály u učitelů mateřských škol. *Studia paedagogica*. Roč. 27, č. 1, s. 125–152. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/SP2022-1-5>

Hejlová, H., Tomková, A. (2021). Z výzkumu společného vzdělávání v mateřských školách – podněty pro tvůrce vzdělávací politiky. *Pedagogika*. Vol. 71 No. 3: Možnosti využití pedagogického výzkumu pro vzdělávací politiku, s. 505–524. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23362189.2021.974>

Tomková, A., Hejlová, H. (2020). Didaktický rozměr příkladů z praxe společného vzdělávání. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/didakticky-rozmer-prikladu-z-praxe-spolecneho-vzdelavani>

Tomková, A., Hejlová, H. (2020). Příklady z praxe společného vzdělávání inspirující. *Komenský: časopis pro učitele základní školy*. Roč. 144, č. 3, s. 18-23. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/priklady-z-praxe-spolecneho-vzdelavani-inspirujici>

Pivarč, J. (2020). Attitudes of Czech primary school pupils towards people with intellectual disabilities: the role of experience and participant demographics. *Educational Studies*, Vol. 48, I 2, pp. 185-204 . Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03055698.2020.1746637?journalCode=ced20>

Novotná, J. (2019). S čím se učitelé potýkají při výuce ve společném vzdělávání. *Perspektivy inkluzivního vzdělávání: Sborník příspěvků ze závěrečné konference pořádané v rámci projektu OPVV cesty k inkluzi, 2019*. S. 8-17. Dostupné z: <https://dspace5.zcu.cz/handle/11025/35916>

Tomková, A., Hejlová, H. (2018). Pedagogické procesy v podmínkách společného vzdělávání a jejich výzkum. *Slavonic Pedagogic Studies Journal*. 7(2), s. 247-268. Dostupné z: <https://doi.org/10.18355/PG.2018.7.2.3>

Příloha 1 – Vybrané výsledky 2. etapy kvantitativního šetření základních škol Sledování změn pedagogických procesů ve společném vzdělávání prostřednictvím zkušeností a názorů pedagogických pracovníků běžných základních škol

Popisné charakteristiky ZŠ

Na kvantitativním výzkumu participovalo celkem 140 ZŠ z České republiky (stanovený kvótní znak pro výběr ZŠ), a to jak v první (rok 2018), tak i ve druhé etapě výzkumu (rok 2022). Proporcionální zastoupení ZŠ v jednotlivých krajích je prezentováno v tabulce 1. Aby byl zajištěn rozptyl mezi jednotlivými ZŠ v kraji, byl stanoven požadavek na realizaci výzkumu na počet maximálně dvou škol v obci/měště daného kraje.

V dalším kroku tvorby výzkumného vzorku bylo přistoupeno k výběru pedagogických pracovníků participujících ZŠ. Výzkumný vzorek byl saturován početně rovnoměrným a dostupným zastoupením respondentů tak, že z každé ZŠ se výzkumu účastnilo 5 učitelů z prvního stupně, 5 učitelů z druhého stupně a minimálně 1 respondent za vedení školy (ředitel, eventuálně zástupce ředitele ZŠ). Ve druhém kole byl výzkum na ZŠ doplněn také o jednoho školního metodika prevence a výchovného poradce v rámci šetřené školy.

Tabulka 1 Proporcionální zastoupení participujících ZŠ v krajích ČR na kvantitativním výzkumu APIV A KA2 (I. & II. etapa šetření)³¹

Kraj ČR	Celkový počet vybraných ZŠ (I. & II. etapa šetření)	Z toho počet ZŠ, které opakovaně participovaly i na II. etapě šetření
Středočeský	18	11 (61,1 %)
Jihomoravský	16	10 (62,5 %)
Moravskoslezský	14	13 (92,8 %)
Olomoucký	10	7 (70,0 %)
Jihočeský	9	9 (100 %)
Královehradecký	9	9 (100 %)
Pardubický	9	8 (88,9 %)
Praha	9	9 (100 %)
Ústecký	9	9 (100 %)
Vysočina	9	8 (88,9 %)
Zlínský	9	9 (100 %)
Plzeňský	8	7 (87,5 %)
Liberecký	7	6 (85,8 %)
Karlovarský	4	4 (100 %)
Celkem	140	119 (85,0 %)

³¹ Všechny tabulky v textu byly vytvořeny v rámci projektu z dat tohoto šetření.

3.1 Výsledky výzkumu II. etapy kvantitativního šetření pro učitele ZŠ

Popisné charakteristiky pro učitele ZŠ

Tabulka 2 Popisné charakteristiky pro participující učitele ZŠ v rámci II. etapy výzkumu

Učitelé ZŠ (N = 1434)	N	%
Pohlaví		
Muž	178	12,4
Žena	1256	87,6
Věková kategorie		
Pod 30 let včetně	83	5,8
31–40 let	254	17,7
41–50 let	525	36,6
51–60 let	470	32,8
Nad 61 let	102	7,1
Nejvyšší dosažené vzdělání		
SŠ	35	2,4
VŠ s pedagogickou kvalifikací	1132	78,9
VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací	173	12,1
Jiné VŠ doplněné o pedagogickou kvalifikaci	78	5,4
Jiné VŠ vzdělání bez pedagogické kvalifikace	16	1,1
Průměrný počet let praxe ve školství = 21,6 let (SD 11,02) (medián = 22)		
Výuka		
Pouze na I. stupni ZŠ	577	40,2
Pouze na II. stupni ZŠ	514	35,8
Na I. i II. stupni ZŠ	343	23,9

Popisné charakteristiky ZŠ, na které participující učitelé působili	N	%
Kraj ČR, ve kterém se nachází ZŠ, v níž učitel působil		
Zlínský	91	6,3
Ústecký	92	6,4
Plzeňský	81	5,6
Pardubický	94	6,6
Moravskoslezský	143	10,0
Karlovarský	40	2,8
Jihočeský	94	6,6
Vysočina	114	7,9
Středočeský	169	11,8
Praha	88	6,1
Olomoucký	103	7,2
Liberecký	75	5,2
Jihomoravský	148	10,3
Královehradecký	102	7,1
Velikost obce, kde se škola nachází		
Méně než 4999 obyvatel	479	33,4
5000–19 999 obyvatel	484	33,8
20 000–99 999 obyvatel	294	20,5
Více než 100 000 obyvatel včetně	177	12,3

Organizace školy		
Plně organizovaná (první i druhý stupeň)	1244	86,8
Jiná (např. MŠ + ZŠ; ZŠ + SŠ; pouze s prvním stupněm)	190	13,2
Velikost školy podle počtu žáků:		
Do 300 žáků	406	28,3
301–500 žáků	478	33,3
Více než 500 žáků	550	38,4
Počet žáků ve třídách, ve kterých učitel realizoval výuku		
0–15 žáků	105	7,3
16–20 žáků	254	17,7
21–25 žáků	750	52,3
26–30 žáků	325	22,7
Podpůrné pozice na ZŠ (možnost označit více variant)		
Školní speciální pedagog	953	66,5
Školní psycholog	566	39,5
Sociální pedagog	113	7,9
Koordinátor inkluze	206	14,4
Žádný specialista	251	17,5
Profilace školy		
Bez zaměření (běžná základní škola)	1060	73,9
Výběrová základní škola (samostatné třídy s nadanými žáky)	26	1,8
Sportovně zaměřená	124	8,6
Rozšířená výuka cizích jazyků	76	5,3
Rozšířená výuka matematiky/přírodovědných předmětů	63	4,4
Zaměření na propojování ekologických/environmentálních/uměleckých témat	15	1,0
Jiná profilace	70	4,9

Vnímaná zdatnost (self-efficacy) učitelů ZŠ v inkluzivních postupech

Učitelé ZŠ se v rámci II. etapy kvantitativního výzkumného šetření vyjadřovali k celkem 18 výroky, které se týkaly sebezpození jejich vlastní zdatnosti implementovat inkluzivní postupy ve vzdělávání. V tomto ohledu byl použit zahraniční výzkumný nástroj „Teacher Efficacy for Inclusive Practices“ (TEIP) (Sharma et al., 2012), který byl následně adaptován pro použití v českém kontextu. Na jednotlivé výroky zaujímali učitelé stanoviska na 6bodové škále.

Tabulka 3 Rozložení odpovědí učitelů ZŠ na jednotlivé výroky dotazníku Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) / Zdatnost učitelů v inkluzivních postupech

Položky TEIP	Zcela nesouhlasí	Nesouhlasí	Spíše nesouhlasí	Spíše souhlasí	Souhlasí	Zcela souhlasí
1. Umím použít řadu různých hodnotících strategií (např. portfoliové hodnocení, modifikované testy, hodnocení založené na výkonu atd.).	3 (0,2 %)	13 (0,9 %)	120 (8,4 %)	559 (39,0 %)	588 (41,0 %)	151 (10,5 %)
2. Jsem s to poskytnout alternativní vysvětlení nebo příklad, když jsou žáci zmatení.	3 (0,2 %)	0 (0,0 %)	4 (0,3 %)	137 (9,6 %)	651 (45,4 %)	639 (44,6 %)
3. Dokážu vybírat a vytvářet učební úkoly tak, aby vycházely vstříc individuálním potřebám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.	1 (0,1 %)	6 (0,4 %)	37 (2,6 %)	397 (27,7 %)	687 (47,9 %)	306 (21,3 %)

4. Dovedu správně posoudit, jak žáci rozumí tomu, čemu jsem je učil/a.	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	10 (0,7 %)	337 (23,5 %)	796 (55,5 %)	291 (20,3 %)
5. Umím poskytnout vhodné výzvy k učení velmi schopným žákům.	0 (0,0 %)	2 (0,1 %)	69 (4,8 %)	477 (33,3 %)	685 (47,8 %)	201 (14,0 %)
6. Jsem si jistý/á svou schopností, že dovedu zadávat žákům práci společně ve dvojicích nebo v malých skupinách.	0 (0,0 %)	2 (0,1 %)	28 (2,0 %)	257 (17,9 %)	675 (47,1 %)	472 (32,9 %)
7. Jsem si jistý/á svou schopností předcházet rušivému chování ve třídě dřív, než se objeví.	2 (0,1 %)	24 (1,7 %)	123 (8,6 %)	565 (39,4 %)	570 (39,7 %)	150 (10,5 %)
8. Umím zvládat rušivé chování ve třídě.	0 (0,0 %)	11 (0,8 %)	31 (2,2 %)	423 (29,5 %)	683 (47,6 %)	286 (19,9 %)
9. Dovedu zklidnit žáka, který vyrušuje nebo hlučí.	0 (0,0 %)	7 (0,5 %)	28 (2,0 %)	400 (27,9 %)	696 (48,5 %)	303 (21,1 %)
10. Jsem s to přimět žáky, aby se řídili pravidly třídy.	0 (0,0 %)	4 (0,3 %)	33 (2,3 %)	438 (30,5 %)	748 (52,2 %)	211 (14,7 %)
11. Jsem si jistý/á, když jedním s žáky, kteří jsou fyzicky agresivní.	7 (0,5 %)	58 (4,0 %)	256 (17,9 %)	519 (36,2 %)	480 (33,5 %)	114 (7,9 %)
12. Umím jasně vyjadřovat svá očekávání o chování žáků.	0 (0,0 %)	1 (0,1 %)	19 (1,3 %)	292 (20,4 %)	755 (52,6 %)	367 (25,6 %)
13. Dovedu podpořit rodiny v jejich snahách pomoci svým dětem vést si ve škole dobře.	1 (0,1 %)	10 (0,7 %)	25 (1,7 %)	370 (25,8 %)	718 (50,1 %)	310 (21,6 %)
14. Dovedu pracovat společně s dalšími odborníky a pedagogickým personálem při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě (např. se speciálním pedagogem, asistentem pedagoga).	0 (0,0 %)	5 (0,3 %)	26 (1,8 %)	237 (16,5 %)	673 (46,9 %)	493 (34,4 %)
15. Jsem si jistý/á svou schopností, že dokážu zaangažovat rodiče žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do aktivit školy.	2 (0,1 %)	48 (3,3 %)	257 (17,9 %)	661 (46,1 %)	403 (28,1 %)	63 (4,4 %)
16. Umím pro rodiče, kteří přijdou do školy, vytvořit příjemné prostředí.	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	13 (0,9 %)	285 (19,9 %)	754 (52,6 %)	382 (26,6 %)
17. Umím spolupracovat s ostatními odborníky (např. s logopedem, speciálním pedagogem, poradenským psychologem apod.) při přípravě vzdělávacích a výchovných plánů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.	4 (0,3 %)	14 (1,0 %)	60 (4,2 %)	363 (25,3 %)	664 (46,3 %)	329 (22,9 %)
18. Dokážu informovat osoby, které vědí málo o zákonech a opatřeních vzdělávací politiky vztahujících se k společnému vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.	8 (0,6 %)	49 (3,4 %)	255 (17,8 %)	590 (41,1 %)	438 (30,5 %)	94 (6,6 %)

Ověření psychometrických vlastností české verze dotazníku TEIP u učitelů mateřských, základních a středních škol

V rámci první etapy kvantitativního výzkumu APIV A byla česká verze dotazníku TEIP administrována učitelům MŠ (N = 628) a SŠ (N = 950). Ve druhé etapě byl dotazník administrován také učitelům ZŠ (N = 1434). V rámci provedených výzkumů bylo dílčím cílem adaptovat původní zahraniční verzi škály TEIP pro užití v našem kontextu a ověřit psychometrické vlastnosti dotazníku. S ohledem na tento cíl byla ověřována konstruktová validita. Dle teoretických předpokladů byl pomocí konfirmační faktorové analýzy testován model (M1) se třemi faktory (efficacy in using inclusive instruction, EI; efficacy in collaboration, EC; efficacy in managing behavior, EMB). Dále byla odhadována reliabilita nástroje pomocí koeficientu McDonaldovo omega.³²

Psychometrické vlastnosti české verze škály TEIP a její adaptace u učitelů MŠ

Výsledky analýzy ukázaly, že M1_{MŠ} odpovídá původní faktorové struktuře (Sharma et al., 2012), kde každý faktor je syčen 6 položkami (standardizované faktorové zátěže položek na příslušných faktorech byly přijatelně vysoké). Pro lepší fit modelu s daty byla u M1_{MŠ} po věcném posouzení modifikačních indexů povolena korelace chyb měření u 3 položek, a to na škále EC a EMB. Výsledné hodnoty indexů/kritérií pro M1_{MŠ}: CFI=0,946; TLI=0,936; RMSEA=0,063; SRMR=0,043. Reliabilita dílčích faktorů byla uspokojivá, přičemž výsledky jsou následující: $\omega_{EI}=0,871$; $\omega_{EC}=0,838$ a $\omega_{EMB}=0,888$.

Psychometrické vlastnosti české verze škály TEIP a její adaptace u učitelů ZŠ

Výsledky analýzy ukázaly, že M1_{ZŠ} odpovídá původní faktorové struktuře (Sharma et al., 2012), kde každý faktor je syčen 6 položkami (standardizované faktorové zátěže položek na příslušných faktorech byly přijatelně vysoké). Pro lepší fit modelu s daty byla u M1_{ZŠ} po věcném posouzení modifikačních indexů povolena korelace chyb měření u 3 položek, a to na škále EC a EMB. Výsledné hodnoty indexů/kritérií pro M1_{ZŠ}: CFI=0,954; TLI=0,945; RMSEA=0,054; SRMR=0,038. Reliabilita dílčích faktorů byla uspokojivá, přičemž výsledky jsou následující: $\omega_{EI}=0,800$; $\omega_{EC}=0,844$ a $\omega_{EMB}=0,871$.

Psychometrické vlastnosti české verze škály TEIP a její adaptace u učitelů SŠ

Rovněž u učitelů středních škol odpovídal testovaný M1_{SŠ} na vlastních datech původní faktorové struktuře (Sharma et al., 2012), kde každý faktor je syčen 6 položkami (standardizované faktorové zátěže položek na příslušných faktorech byly taktéž přijatelně vysoké). Pro lepší fit modelu s daty byla u M1_{SŠ} po věcném posouzení modifikačních indexů povolena korelace chyb měření u 4 položek, a to na škále EC a EMB. Výsledné hodnoty indexů/kritérií pro M1_{SŠ}: CFI=0,945; TLI=0,934; RMSEA=0,064; SRMR=0,046. Reliabilita dílčích faktorů byla uspokojivá, přičemž výsledky jsou následující: $\omega_{EI}=0,843$; $\omega_{EC}=0,850$ a $\omega_{EMB}=0,887$.

³² Popis a vyhodnocení psychometrických vlastností dotazníku bylo samostatně popsáno, např. Pivarč, J. Psychometrické vlastnosti dotazníku The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) : adaptace české verze škály u učitelů mateřských škol. *Studia paedagogica*. 2022, roč. 27, č. 1, s. 125-152.

Rozdíly v míře vnímané zdatnosti (self-efficacy) mezi jednotlivými skupinami učitelů ZŠ v inkluzivních postupech

V tabulce 4 jsou prezentovány statistické údaje provedených testů včetně hodnot průměrných skóre (M), které vyjadřují rozdíly v míře hodnocení vlastní vnímané zdatnosti v inkluzivních postupech mezi jednotlivými skupinami učitelů ZŠ. Celková míra vnímané zdatnosti byla měřena na 18položkové škále TEIP-CZE. Z výsledků realizovaného výzkumu je patrné, že učitelé ZŠ deklarovali relativně vysokou důvěru ve vlastní zdatnost implementovat inkluzivní postupy ve vzdělávání (M = 4,77, SD = 0,52). Jak je z tabulky zřejmé, statisticky významné rozdíly v celkové míře vnímané zdatnosti byly mezi učiteli ZŠ zjištěny s ohledem na pohlaví, věk, nejvyšší dosažené vzdělání, realizaci výuky na příslušném stupni ZŠ a z hlediska kraje ČR. Platí, že čím vyšší hodnota průměrného skóre, tím vyšší deklarovaná míra vnímané zdatnosti.

Tabulka 4 Výsledky porovnání hodnot průměrných skóre na škále TEIP pro jednotlivé skupiny učitelů ZŠ

Porovnání hodnot průměrných skóre na škále TEIP pro jednotlivé skupiny respondentů	M	Hodnota testového kritéria
<i>Pohlaví</i>		
Muž	4,70	t = -2,134*
Žena	4,79	
<i>Věková kategorie</i>		
Pod 30 let včetně	4,52	F = 17,869***
31–40 let	4,65	
41–50 let	4,75	
51–60 let	4,88	
Nad 61 let	4,95	
<i>Nejvyšší dosažené vzdělání</i>		
SŠ	4,77	F = 11,949***
VŠ s pedagogickou kvalifikací	4,75	
VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací	5,00	
Jiné VŠ doplněné o pedagogickou kvalifikaci	4,64	
Jiné VŠ vzdělání bez pedagogické kvalifikace	4,43	
<i>Výuka</i>		
Pouze na I. stupni ZŠ	4,91	F = 37,810***
Pouze na II. stupni ZŠ	4,66	
Na I. i II. stupni ZŠ	4,71	
<i>Kraj ČR, ve kterém se nachází ZŠ, v níž učitel působil</i>		
Zlínský	4,83	F = 3,420***
Ústecký	4,83	
Plzeňský	4,65	
Pardubický	4,73	
Moravskoslezský	4,87	
Karlovarský	4,92	
Jihočeský	4,68	
Vysočina	4,66	
Středočeský	4,81	
Praha	4,73	
Olomoucký	4,87	
Liberecký	4,75	
Jihomoravský	4,66	
Královehradecký	4,90	

<i>Velikost obce, kde se škola nachází</i>			
Méně než 4999 obyvatel	4,75		
5000–19 999 obyvatel	4,77		
20 000–99 999 obyvatel	4,81	F = 0,876	
Více než 100 000 obyvatel včetně	4,78		
<i>Organizace školy</i>			
Jiná (např. MŠ + ZŠ; ZŠ + SŠ; pouze s prvním stupněm)	4,82		
Plně organizovaná (první i druhý stupeň)	4,77	t = 1,198	
<i>Velikost školy podle počtu žáků</i>			
Do 300 žáků	4,77		
301–500 žáků	4,76	F = 0,637	
Více než 500 žáků	4,79		
<i>Počet žáků ve třídách, ve kterých vyučujete</i>			
0–15 žáků	4,82		
16–20 žáků	4,82		
21–25 žáků	4,76	F = 1,188	
26–30 žáků	4,75		
<i>Podpůrné pozice na ZŠ</i>			
Nepůsobí	4,76		
Působí	4,78	t = -0,654	
<i>Profilace školy</i>			
Bez zaměření (běžná základní škola)	4,76		
Výběrová základní škola (samostatné třídy s nadanými žáky)	4,99		
Sportovně zaměřená	4,81		
Rozšířená výuka cizích jazyků	4,87		
Rozšířená výuka matematiky/přírodovědných předmětů	4,81	F = 1,795	
Zaměření na propojování ekologických/environmentálních/uměleckých témat	4,95		
Jiná profilace	4,75		

Poznámka: *M* hodnota průměrného skóru; *t* hodnota testového kritéria t-testu, resp. *F* statistika pro jednofaktorovou analýzu rozptylu (ANOVA). Statisticky významné rozdíly v rámci jednotlivých skupin: **p* < 0,05; ***p* < 0,01; ****p* < 0,001.

Postoje učitelů ZŠ k inkluzivnímu vzdělávání

Součástí dotazníkového šetření byla rovněž baterie otázek, které zjišťovaly postoje učitelů ZŠ k inkluzivnímu vzdělávání, a to prostřednictvím zahraničního nástroje „Attitudes to Inclusion Scale“ (AIS) (Sharma & Jacobs, 2016). Učitelé ZŠ se v tomto ohledu vyjadřovali k celkem 8 výroky a své odpovědi zaznamenávali na 7bodové škále.

Tabulka 5 Rozložení odpovědí učitelů ZŠ na jednotlivé výroky dotazníku Attitudes to Inclusion Scale (AIS)

Položky AIS	Rozhodně nesouhlasí	Spíše nesouhlasí	Mírně nesouhlasí	Nemůže se rozhodnout	Mírně souhlasí	Spíše souhlasí	Rozhodně souhlasí
1. Myslím, že všichni žáci bez ohledu na svou úroveň schopností by měli být vyučováni v běžných třídách.	263 (18,3 %)	459 (32,0 %)	318 (22,2 %)	113 (7,9 %)	156 (10,9 %)	103 (7,2 %)	22 (1,5 %)
2. Myslím, že inkluze je prospěšná pro sociální rozvoj všech žáků.	122 (8,5 %)	331 (23,1 %)	270 (18,8 %)	132 (9,2 %)	300 (20,9 %)	228 (15,9 %)	51 (3,6 %)

3. Myslím, že inkluze prospívá při rozvíjení znalostí a dovednosti učit se všem žákům.	194 (13,5 %)	414 (28,9 %)	325 (22,7 %)	143 (10,0 %)	215 (15,0 %)	128 (8,9 %)	15 (1,0 %)
4. Myslím, že všichni žáci se mohou učit v inkluzivních třídách, pokud jejich učitelé jsou ochotni tomu přizpůsobit výuku.	186 (13,0 %)	378 (26,4 %)	334 (23,3 %)	157 (10,9 %)	200 (13,9 %)	149 (10,4 %)	30 (2,1 %)
5. Vyhovuje mi, že mám možnost vyučovat i žáky s nižšími kognitivními schopnostmi ve své třídě spolu s ostatními.	197 (13,7 %)	358 (25,0 %)	335 (23,4 %)	216 (15,1 %)	199 (13,9 %)	110 (7,7 %)	19 (1,3 %)
6. Vyhovuje mi, že vyučuji ve své třídě žáky s různým rozsahem schopností.	92 (6,4 %)	283 (19,7 %)	308 (21,5 %)	198 (13,8 %)	287 (20,0 %)	225 (15,7 %)	41 (2,9 %)
7. Jsem přesvědčen/přesvědčena, že začleňování žáků s různým rozsahem schopností přispívá mému profesnímu růstu.	81 (5,6 %)	171 (11,9 %)	124 (8,6 %)	215 (15,0 %)	414 (28,9 %)	315 (22,0 %)	114 (7,9 %)
8. Zvládám to, že mám ve své třídě žáky se SVP, kteří potřebují pomoc při svých každodenních činnostech ve škole.	17 (1,2 %)	59 (4,1 %)	81 (5,6 %)	146 (10,2 %)	353 (24,6 %)	624 (43,5 %)	154 (10,7 %)

Ověření psychometrických vlastností české verze dotazníku AIS u učitelů ZŠ

V rámci druhé etapy kvantitativního výzkumu APIV A byla česká verze dotazníku AIS administrována učitelům ZŠ (N = 1434). V rámci provedeného výzkumu bylo dílčím cílem adaptovat původní zahraniční verzi škály AIS pro užití v našem kontextu a ověřit psychometrické vlastnosti dotazníku. S ohledem na tento cíl byla ověřována konstruktová validita. Dle teoretických předpokladů byla pomocí konfirmační faktorové analýzy testována dvoufaktorová struktura (postoj vyjadřující přesvědčení týkající se inkluze, zkratka „BI“, a postoj týkající se pocitů ve vztahu k inkluzi, zkratka „FI“), ale i model s jedním obecným faktorem (obecný postoj k inkluzi, zkratka „AIS“). Dále byla odhadována reliabilita nástroje pomocí koeficientu McDonaldovo omega.

Model s předpokládaným dvoufaktorovým řešením lépe konvergoval v porovnání s jednofaktorovým řešením. Faktorová struktura české verze dotazníku AIS odráží teoretické předpoklady originální verze. 8položkový dotazník se zaměřuje na hodnocení postojů učitelů ve vztahu k jejich přesvědčení o inkluzi (BI) a pocitům, které se k inkluzi vztahují (FI). Výsledné hodnoty indexů/kritérií pro přijatý model: CFI=0,987; TLI=0,978; RMSEA=0,059; SRMR=0,021. Standardizované faktorové zátěže položek na příslušných faktorech byly přijatelně vysoké. Reliabilita dílčích faktorů byla uspokojivá, stejně tak dotazník jako celek vykazoval přijatelné hodnoty: $\omega_{AIS}=0,90$; $\omega_{BI}=0,89$ a $\omega_{FI}=0,80$.

Rozdíly v postojích k inkluzivnímu vzdělávání mezi jednotlivými skupinami učitelů ZŠ

V tabulce 6 jsou prezentovány statistické údaje provedených testů včetně hodnot průměrných skóre (M), které vyjadřují rozdíly v celkových postojích k inkluzivnímu vzdělávání mezi jednotlivými skupinami učitelů ZŠ. Celková úroveň postojů byla měřena na 8položkové škále AIS-CZE. Z výsledků realizovaného výzkumu je zřejmé, že učitelé ZŠ měli celkově spíše neutrální postoje k inkluzivnímu vzdělávání ($M = 3,71$, $SD = 1,20$). Jak je z tabulky dále patrné, statisticky významné rozdíly v celkové úrovni postojů byly mezi učiteli ZŠ zjištěny s ohledem na nejvyšší dosažené vzdělání, realizaci výuky na příslušném stupni ZŠ a z hlediska kraje ČR. Platí, že čím vyšší hodnota průměrného skóre, tím vyšší celková úroveň postojů učitelů ZŠ k inkluzivnímu vzdělávání.

Tabulka 6 Výsledky porovnání hodnot průměrných skóre na škále AIS pro jednotlivé skupiny učitelů ZŠ

Porovnání hodnot průměrných skóre na škále AIS pro jednotlivé skupiny respondentů	M	Hodnota testového kritéria
<i>Pohlaví</i>		
Muž	3,70	t = -0,274
Žena	3,72	
<i>Věková kategorie</i>		
Pod 30 let včetně	3,93	F = 1,331
31–40 let	3,65	
41–50 let	3,72	
51–60 let	3,69	
Nad 61 let	3,87	
<i>Nejvyšší dosažené vzdělání</i>		
SŠ	3,92	F = 5,633***
VŠ s pedagogickou kvalifikací	3,66	
VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací	4,10	
Jiné VŠ doplněné o pedagogickou kvalifikaci	3,63	
Jiné VŠ vzdělání bez pedagogické kvalifikace	3,97	
<i>Výuka</i>		
Pouze na I. stupni ZŠ	3,82	F = 5,169**
Pouze na II. stupni ZŠ	3,59	
Na I. i II. stupni ZŠ	3,74	
<i>Kraj ČR, ve kterém se nachází ZŠ, v níž učitel působil</i>		
Zlínský	3,50	F = 1,988*
Ústecký	3,81	
Plzeňský	3,85	
Pardubický	3,53	
Moravskoslezský	3,50	
Karlovarský	3,68	
Jihočeský	3,73	
Vysočina	3,70	
Středočeský	3,98	
Praha	3,89	
Olomoucký	3,80	
Liberecký	3,60	
Jihomoravský	3,58	

Královehradecký	3,86	
<i>Velikost obce, kde se škola nachází</i>		
Méně než 4999 obyvatel	3,70	
5000–19 999 obyvatel	3,72	F = 1,777
20 000–99 999 obyvatel	3,64	
Více než 100 000 obyvatel včetně	3,90	
<i>Organizace školy</i>		
Jiná (např. MŠ + ZŠ; ZŠ + SŠ; pouze s prvním stupněm)	3,70	t = -0,243
Plně organizovaná (první i druhý stupeň)	3,72	
<i>Velikost školy podle počtu žáků</i>		
Do 300 žáků	3,63	
301–500 žáků	3,72	F = 1,763
Více než 500 žáků	3,78	
<i>Počet žáků ve třídách, ve kterých vyučujete</i>		
0–15 žáků	3,78	
16–20 žáků	3,74	F = 0,557
21–25 žáků	3,73	
26–30 žáků	3,65	
<i>Podpůrné pozice na ZŠ</i>		
Nepůsobí	3,73	t = 0,127
Působí	3,72	
<i>Profilace školy</i>		
Bez zaměření (běžná základní škola)	3,70	
Výběrová základní škola (samostatné třídy s nadanými žáky)	4,29	
Sportovně zaměřená	3,61	
Rozšířená výuka cizích jazyků	3,82	F = 1,825
Rozšířená výuka matematiky/přírodovědných předmětů	3,95	
Zaměření na propojování ekologických/environmentálních/uměleckých témat	3,83	
Jiná profilace	3,60	

Poznámka: *M* hodnota průměrného skóru; *t* hodnota testového kritéria t-testu, resp. *F* statistika pro jednofaktorovou analýzu rozptylu (ANOVA). Statisticky významné rozdíly v rámci jednotlivých skupin: **p* < 0,05; ***p* < 0,01; ****p* < 0,001.

Postoj vyjadřující záměr učitelů ZŠ učit v inkluzivní třídě

V dotazníku byly položeny také postojové otázky ze zahraničního dotazníku „Intention to Teach in Inclusive Classroom Scale“ (ITICS) (Sharma & Jacobs, 2016), které se týkaly záměru učitelů učit v inkluzivní třídě. Učitelé ZŠ vyjadřovali svůj postoj k tomu, s jakou pravděpodobností by realizovali konkrétní kroky posilující inkluzivní vzdělávání. Škála obsahovala celkem 7 položek a jednotlivé odpovědi byly zaznamenávány na 7bodové stupnici.

Tabulka 7 Rozložení odpovědí učitelů ZŠ na jednotlivé výroky dotazníku Intention to Teach in Inclusive Classroom Scale (ITICS)

Položky ITICS	Vysoce nepravděpodobné	Velmi nepravděpodobné	Docela nepravděpodobné	Nejsem si jist/a	Docela pravděpodobné	Velmi pravděpodobné	Vysoce pravděpodobné
1. Změníte plán výuky tak, aby vyhovoval vzdělávacím potřebám žáka vaší třídy, který má speciální vzdělávací potřeby.	15 (1,0 %)	52 (3,6 %)	110 (7,7 %)	217 (15,1 %)	445 (31,0 %)	468 (32,6 %)	127 (8,9 %)
2. Poradíte se s rodiči žáka vaší třídy o problémech, se kterými se potýká jejich dítě.	2 (0,1 %)	4 (0,3 %)	7 (0,5 %)	35 (2,4 %)	260 (18,1 %)	592 (41,3 %)	534 (37,2 %)
3. Poradíte se se svými kolegy, abyste zjistili, jak můžete pomoci žákovi vaší třídy, který se potýká s problémy.	0 (0,0 %)	3 (0,2 %)	1 (0,1 %)	17 (1,2 %)	194 (13,5 %)	587 (40,9 %)	632 (44,1 %)
4. Přihlásíte se na program dalšího vzdělávání, abyste mohl/a úspěšně učit žáky s různými vzdělávacími potřebami.	26 (1,8 %)	34 (2,4 %)	53 (3,7 %)	254 (17,7 %)	414 (28,9 %)	432 (30,1 %)	221 (15,4 %)
5. Domluvíte se s žákem, který má obtíže v chování, abyste našli lepší způsob, jak s ním pracovat.	0 (0,0 %)	8 (0,6 %)	10 (0,7 %)	82 (5,7 %)	362 (25,2 %)	616 (43,0 %)	356 (24,8 %)
6. Začleňujete/začlenil byste žáky s těžkým postižením do různých společných aktivit v rámci vaší třídy.	24 (1,7 %)	48 (3,3 %)	59 (4,1 %)	364 (25,4 %)	376 (26,2 %)	380 (26,5 %)	183 (12,8 %)
7. Změníte hodnocení výkonu žáka, který se potýká s obtížemi tak, aby to odpovídalo jeho možnostem při učení a vzdělávacím potřebám (např. poskytnete více času k dokončení úkolu nebo upravíte otázky písemky, počet příkladů).	1 (0,1 %)	3 (0,2 %)	3 (0,2 %)	12 (0,8 %)	180 (12,6 %)	435 (30,3 %)	800 (55,8 %)

Ověření psychometrických vlastností české verze dotazníku ITICS u učitelů ZŠ

V rámci druhé etapy kvantitativního výzkumu APIV A byla česká verze dotazníku ITICS administrována učitelům ZŠ (N = 1434). V rámci provedeného výzkumu bylo dílčím cílem adaptovat původní zahraniční verzi škály ITICS pro užití v našem kontextu a ověřit psychometrické vlastnosti dotazníku. S ohledem na tento cíl byla ověřována konstruktová validita. Dle teoretických předpokladů byla pomocí konfirmační faktorové analýzy nejprve testována dvoufaktorová struktura (postoj vyjadřující záměr učitelů realizovat kurikulární změny posilující inkluzivní vzdělávání, zkratka „Cch“, a postoj týkající se záměru učitelů spolupracovat s dalšími odborníky, zkratka „Cons“). V rámci analýz byla následně provedena série dalších testů,

jejichž účelem bylo nalézt nejvíce konvergující model s daty. Rovněž byla odhadována reliabilita nástroje pomocí koeficientu McDonaldovo omega.

Model se dvěma faktory ITICS (tj. s předpokládanými faktory Cch a Cons), který ve své původní studii s drobnými problémy přijali autoři škály (Sharma & Jacobs, 2016), fitoval s daty pro učitele z českých ZŠ hůře (CFI=0,961; TLI=0,932; RMSEA=0,066; SRMR=0,032; AIC=119; BIC=204) než následně testovaný model s jedním obecným faktorem „ITICS“ (CFI=0,962; TLI=0,938; RMSEA=0,063; SRMR=0,032; AIC=117; BIC=197). Standardizovaná faktorová zátěž položky č. 1 pro „Cch“ byla na hraně akceptovatelnosti, ostatní byly dostatečně vysoké. Pro model s dvoufaktorovým řešením byla zjištěna i relativně nízká a diskutabilní reliabilita jeho škál u učitelů z českých ZŠ ($\omega_{\text{Cch}}=0,63$ a $\omega_{\text{Cons}}=0,61$). O tomto problému se ve své studii rovněž zmiňují autoři dotazníku – problém nízké reliability byl zjištěn pro obě testované škály, přičemž nejnižší hodnota v jejich studii byla zaznamenána pro škálu „Cons“ u učitelů z Indie). Na základě výsledků provedených testů prostřednictvím CFA a posléze i analýzy vnitřní konzistence byl proto přijat úspornější jednofaktorový model s obecným faktorem, který se sestává ze 7 položek a který vyjadřuje spíše celkový záměr učitelů ZŠ učit v inkluzivní třídě (zkráceně „ITICS“) ($\omega_{\text{ITICS}}=0,75$). Také na rozdíl od škál diskutovaných výše (TEIP, AIS) byl pro ITICS potvrzen parciálně skalárně invariantní model, a to s přijatou modifikací, která spočívala v uvolnění interceptu položky č. 1.

Rozdíly v postojích učitelů ZŠ, které vyjadřují záměr učit v inkluzivní třídě

V tabulce 8 jsou prezentovány statistické údaje provedených testů včetně hodnot průměrných skóru (M), které vyjadřují rozdíly v postojích učitelů ZŠ vztahující se k záměru učit v inkluzivní třídě. Celková úroveň těchto postojů byla měřena na 7položkové škále ITICS-CZE. Z výsledků realizovaného výzkumu je patrné, že učitelé ZŠ měli celkově spíše pozitivní postoje vztahující se k záměru učit v inkluzivní třídě (M = 5,70, SD = 0,67). Jak je z tabulky dále patrné, statisticky významné rozdíly v celkové úrovni těchto postojů byly mezi učiteli ZŠ zjištěny s ohledem na pohlaví, věk, nejvyšší dosažené vzdělání, realizaci výuky na příslušném stupni ZŠ, z hlediska kraje ČR a organizace školy. Platí, že čím vyšší hodnota průměrného skóru, tím vyšší deklarovaný záměr učitelů ZŠ učit v inkluzivní třídě.

Tabulka 8 Výsledky porovnání hodnot průměrných skóru na škále ITICS pro jednotlivé skupiny učitelů ZŠ

Porovnání hodnot průměrných skóru na škále ITICS pro jednotlivé skupiny respondentů	M	Hodnota testového kritéria
<i>Pohlaví</i>		
Muž	5,40	t = -6,385***
Žena	5,74	
<i>Věková kategorie</i>		
Pod 30 let včetně	5,63	F = 2,391*
31–40 let	5,61	
41–50 let	5,74	
51–60 let	5,69	
Nad 61 let	5,81	
<i>Nejvyšší dosažené vzdělání</i>		
SŠ	5,95	F = 11,476***
VŠ s pedagogickou kvalifikací	5,65	
VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací	6,00	
Jiné VŠ doplněné o pedagogickou kvalifikaci	5,65	

Jiné VŠ vzdělání bez pedagogické kvalifikace	5,69	
<i>Výuka</i>		
Pouze na I. stupni ZŠ	5,89	
Pouze na II. stupni ZŠ	5,50	F = 48,312***
Na I. i II. stupni ZŠ	5,69	
<i>Kraj ČR, ve kterém se nachází ZŠ, v níž učitel působil</i>		
Zlínský	5,74	
Ústecký	5,82	
Plzeňský	5,68	
Pardubický	5,69	
Moravskoslezský	5,68	
Karlovarský	5,81	
Jihočeský	5,68	F = 1,901*
Vysočina	5,53	
Středočeský	5,79	
Praha	5,59	
Olomoucký	5,74	
Liberecký	5,68	
Jihomoravský	5,60	
Královehradecký	5,82	
<i>Velikost obce, kde se škola nachází</i>		
Méně než 4999 obyvatel	5,72	
5000–19 999 obyvatel	5,71	F = 0,514
20 000–99 999 obyvatel	5,66	
Více než 100 000 obyvatel včetně	5,69	
<i>Organizace školy</i>		
Jiná (např. MŠ + ZŠ; ZŠ + SŠ; pouze s prvním stupněm)	5,80	t = 2,164*
Plně organizovaná (první i druhý stupeň)	5,68	
<i>Velikost školy podle počtu žáků</i>		
Do 300 žáků	5,70	
301–500 žáků	5,68	F = 0,468
Více než 500 žáků	5,72	
<i>Počet žáků ve třídách, ve kterých vyučujete</i>		
0–15 žáků	5,70	
16–20 žáků	5,77	
21–25 žáků	5,71	F = 2,405
26–30 žáků	5,62	
<i>Podpůrné pozice na ZŠ</i>		
Nepůsobí	5,65	t = -1,371
Působí	5,71	
<i>Profilace školy</i>		
Bez zaměření (běžná základní škola)	5,70	
Výběrová základní škola (samostatné třídy s nadanými žáky)	5,91	
Sportovně zaměřená	5,66	
Rozšířená výuka cizích jazyků	5,62	
Rozšířená výuka matematiky/přírodovědných předmětů	5,76	F = 0,887
Zaměření na propojování ekologických/environmentálních/uměleckých témat	5,81	
Jiná profilace	5,66	

Poznámka: *M* hodnota průměrného skóru; *t* hodnota testového kritéria t-testu, resp. *F* statistika pro jednofaktorovou analýzu rozptylu (ANOVA). Statisticky významné rozdíly v rámci jednotlivých skupin: **p* < 0,05; ***p* < 0,01; ****p* < 0,001.

Prediktory celkové vlastní vnímané zdatnosti (TEIP), postojů (AIS) a záměrů (ITICS) ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání u učitelů ZŠ

Jedním z dalších analytických kroků bylo sestavení třech regresních modelů (M), jejichž cílem bylo identifikovat roli faktorů, resp. prediktorů ve vztahu k celkové vlastní vnímané zdatnosti, postojům a záměru učitelů ZŠ v kontextu inkluzivního vzdělávání. Jinými slovy, cílem bylo zjistit, v jaké míře přispívají faktory (jako např. pohlaví, věk, nejvyšší dosažené vzdělání atd. učitelů ZŠ) k predikci TEIP, AIS a ITICS. Efekt každého prediktoru byl odhadován tak, že bylo kontrolováno působení ostatních prediktorů, které byly zahrnuty do regresního modelu (pro odhad prediktivní síly jsou interpretovány koeficienty β). Aby nebyly regresní modely znehodnoceny multikolinearitou proměnných, byly na základě inspekce vysokých hodnot „Variance Inflation Factor“ vyloučeny z analýz tyto prediktory: „VŠ vzdělání s pedagogickou kvalifikací“ (vysoká párová korelace s proměnnou „VŠ vzdělání se speciálně pedagogickou kvalifikací“) a „věková kategorie 51–60 let“ (vysoká párová korelace s proměnnou „věková kategorie 41–50 let“). Takto vzájemně korelované proměnné mohou indikovat podobný jev a pokud je jedna z nich vyloučena, není model v tomto důsledku nijak oslaben.

Tabulka 9 Výstup regresní analýzy – odhady parametrů regresních modelů ve vztahu k TEIP, AIS a ITICS pro učitele ZŠ

Prediktory	(M1) TEIP	(M2) AIS	(M3) ITICS
	Beta (β)		
<i>Pohlaví (ref. muž)</i>	-0,019	-0,010	0,102***
<i>Věková kategorie (ref. pod 30 let včetně)</i>			
31–40 let	0,072*	-0,024	0,042
41–50 let	0,022	-0,007	0,062*
Nad 61 let	-0,002	0,043	0,048
<i>Počet let praxe ve školství</i>	0,272***	-0,033	0,045
<i>Nejvyšší dosažené vzdělání (ref. SŠ)</i>			
VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací	0,105***	0,098***	0,112***
Jiné VŠ doplněné o pedagogickou kvalifikaci	-0,003	-0,013	0,020
Jiné VŠ vzdělání bez pedagogické kvalifikace	-0,039	0,022	0,013
<i>Výuka (ref. pouze na I. stupni ZŠ)</i>			
Pouze na II. stupni ZŠ	-0,170***	-0,071*	-0,218***
Na I. i II. stupni ZŠ	-0,106***	-0,012	-0,086**
<i>Kraj ČR, ve kterém se nachází ZŠ, v níž učitel působil (ref. Zlínský)</i>			
Ústecký	-0,059	0,051	-0,015
Plzeňský	-0,093*	0,072	-0,035
Pardubický	-0,039	0,011	-0,013
Moravskoslezský	-0,022	-0,002	-0,057
Karlovarský	0,021	0,023	0,001
Jihočeský	-0,095*	0,033	-0,044
Vysočina	-0,104*	0,059	-0,086*
Středočeský	-0,024	0,135**	-0,008
Praha	-0,067	0,047	-0,076
Olomoucký	0,003	0,062	-0,014
Liberecký	-0,067	0,002	-0,041
Jihomoravský	-0,137**	0,026	-0,100*
Královehradecký	-0,011	0,070	-0,007

<i>Velikost obce, kde se škola nachází (ref. méně než 4999 obyvatel)</i>			
5000–19 999 obyvatel	0,015	0,016	0,001
20 000–99 999 obyvatel	0,013	-0,005	-0,033
Více než 100 000 obyvatel včetně	0,006	0,050	-0,006
<i>Plně organizovaná škola (ref. jiná – MŠ + ZŠ; ZŠ + SŠ; pouze s prvním stupněm)</i>			
	-0,033	0,004	-0,057*
<i>Velikost školy podle počtu žáků (ref. do 300 žáků)</i>			
301–500 žáků	0,014	0,069	0,020
Více než 500 žáků	0,057	0,048	0,061
<i>Počet žáků ve třídách, ve kterých vyučujete (ref. 0–15 žáků)</i>			
16–20 žáků	0,027	0,013	0,071
21–25 žáků	-0,019	-0,026	0,064
26–30 žáků	-0,018	-0,074	0,011
<i>Podpůrná pozice na ZŠ (ref. žádný specialista)</i>			
Speciální pedagog	0,009	-0,039	0,029
Školní psycholog	-0,051	-0,025	-0,038
Sociální pedagog	0,048	0,033	0,024
Koordinátor inkluze	0,052*	0,061*	0,073**
<i>Profilace školy (ref. bez zaměření – běžná ZŠ)</i>			
Výběrová základní škola (samostatné třídy s nadanými žáky)	0,054*	0,068*	0,045
Sportovně zaměřená	0,019	-0,016	-0,008
Rozšířená výuka cizích jazyků	0,044	0,031	-0,012
Rozšířená výuka matematiky/přírodovědných předmětů	-0,005	0,041	0,009
Zaměření na propojování ekologických/environmentálních/uměleckých témat	0,033	0,002	0,002
Jiná profilace	-0,021	-0,038	-0,021

Poznámka: β hodnota st. regresního koeficientu Beta; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; $N=1434$.

Z analýzy je patrné, že prediktory, které byly zahrnuty do regresního modelu se závisle proměnnou TEIP, vysvětlovaly dohromady necelých 17 % rozptylu míry vnímané vlastní zdatnosti učitelů ZŠ. U škály AIS to bylo 6 % a pro ITICS necelých 13 % ($p < 0,001$).

K predikci celkové vlastní vnímané zdatnosti (TEIP) učitelů ZŠ nejvíce přispívala jejich délka praxe ve školství. Se zvyšující se délkou praxe ve školství se zvyšovala i jejich vlastní vnímaná zdatnost implementovat inkluzivní postupy ve vzdělávání. K vyšší míře vlastní vnímané zdatnosti učitelů ZŠ rovněž významně přispívalo, pokud učitelé absolvovali VŠ vzdělání se speciálně pedagogickou kvalifikací, vyučovali na prvním stupni ZŠ (nebo současně i na druhém stupni), na jejich škole působil koordinátor inkluze a jednalo se o učitele z tzv. výběrových ZŠ. Významně negativněji hodnotili vlastní vnímanou zdatnost učitelé ZŠ z Jihomoravského kraje, Vysočiny, Jihočeského a Plzeňského kraje.

Celková úroveň postojů k inkluzivnímu vzdělávání (AIS) byla pozitivně predikována v případě, pokud učitelé ZŠ absolvovali VŠ vzdělání se speciálně pedagogickou kvalifikací, vyučovali na prvním stupni ZŠ, na jejich škole působil koordinátor inkluze a jednalo se o učitele z tzv. výběrových ZŠ. Jedná se o prediktory, které byly shledány jako významné také v případě vlastní vnímané zdatnosti (TEIP). Je však třeba dodat, že v případě těchto postojů, které obecně reflektují spíše jejich afektivní dimenzi (přesvědčení, pocity vztahující se ke konceptu inkluze), byly nalezeny slabší efekty a k vysvětlení rozptylu AIS přispívaly v menší míře, než tomu bylo v případě vlastní vnímané zdatnosti. Významně pozitivnější postoje související s inkluzivním vzděláváním měli dále učitelé ZŠ ze Středočeského kraje.

Celkově pozitivnější záměr vyučovat v inkluzivní třídě (ITICS) vyjadřovaly ženy učitelky v porovnání s jejich kolegy. Pozitivnější intence byly identifikovány také v případě učitelů ve věku 41–50 let, u těch s VŠ vzděláním se speciálně pedagogickou kvalifikací, u učitelů prvního stupně a tehdy, pokud na jejich ZŠ působil koordinátor inkluze. Naopak, nižší ochotu vyjadřovali učitelé z plně organizovaných škol (tj. s prvním i druhým stupněm) a ti z Vysočiny a Jihomoravského kraje.

Souvislost mezi TEIP, AIS a ITICS u učitelů ZŠ

V následující tabulce 10 jsou uvedeny hodnoty Pearsonova korelačního koeficientu, který vyjadřuje souvislost mezi analyzovanými konstrukty TEIP, AIS a ITICS. Všechny zjištěné korelace byly pozitivní a lze je interpretovat jako střední až velmi silné. Nejvýznamnější pozitivní souvislost byla identifikována mezi vlastní vnímanou zdatností učitelů a jejich postoji vyjadřující záměr realizovat výuku v inkluzivní třídě. Obecné postoje učitelů (pocity a přesvědčení vztahující se k inkluzivnímu vzdělávání) rovněž silně souvisely také se záměrem vyučovat v inkluzivní třídě. Spíše střední souvislost pak byla zjištěna mezi obecnými postoji (AIS) učitelů a jejich vlastní vnímanou zdatností (TEIP).

Tabulka 10 Souvislost mezi analyzovanými konstrukty TEIP, AIS, ITICS u učitelů ZŠ

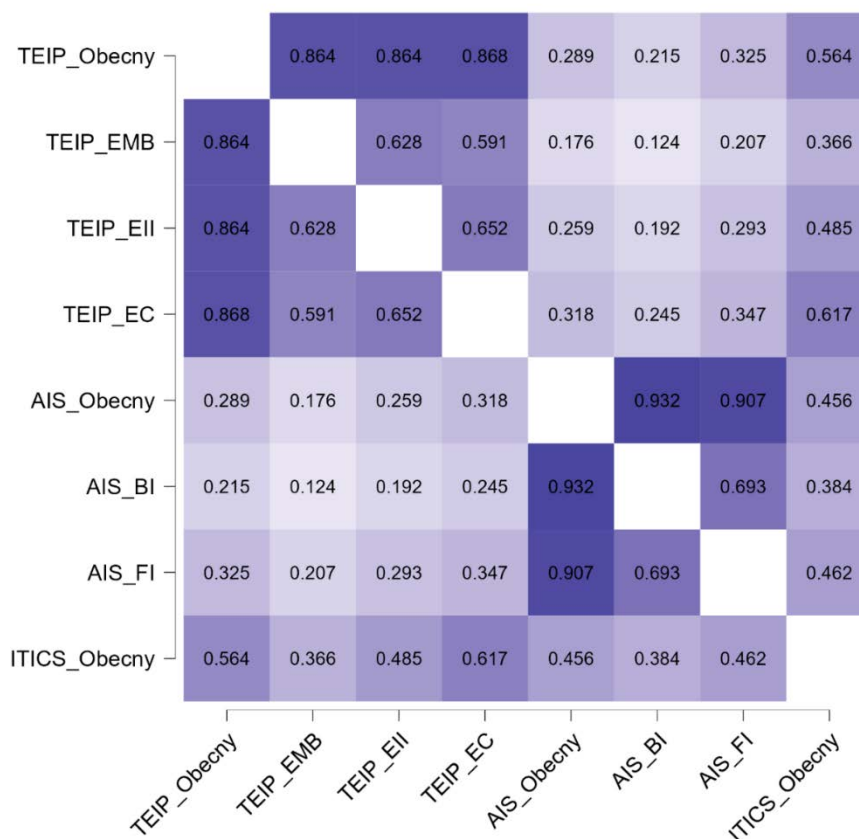
Souvislost konstruktů	Pearsonovo <i>r</i>
TEIP – AIS	0,289***
TEIP – ITICS	0,564***
AIS – ITICS	0,456***

Poznámka: *** $p < 0,001$; $N=1434$.

Následně provedená lineární regrese poukázala, že obecné postoje k inkluzivnímu vzdělávání (AIS) u učitelů ZŠ byly predikovány především jejich rozhodnutím realizovat výuku v inkluzivní třídě (ITICS) ($\beta = 0,430$, $p < 0,001$), kdežto vnímaná zdatnost učitelů (TEIP) predikovala tyto jejich postoje jen velmi slabě ($\beta = 0,046$, $p > 0,05$). Tyto proměnné se podílely na celkově vysvětlené varianci AIS 21 %.

Na následujícím obrázku 1 jsou prostřednictvím tzv. heatmapy detailně uvedeny hodnoty korelačních koeficientů s ohledem na jednotlivé dimenze TEIP, AIS a ITICS. Z obrázku je např. patrná velmi nízká souvislost mezi vlastní vnímanou zdatností učitelů ve vztahu k zvládnutí rušivého chování žáků v kontextu inkluze a jejich postoji vztahující se k přesvědčení týkající se inkluze (vysvětluje pouhých 1,54 % variability). Obecně však byla tato konkrétní souvislost (TEIP_EMB) velmi nízká také s ohledem na postoje vyjadřující pocity vztahující se k inkluzi, resp. k celkovým postojům (AIS). Tedy jinými slovy, míra vnímané zdatnosti učitelů zvládat rušivé chování žáků ve třídě souvisela spíše velmi slabě s „inkluzivními“ postoji učitelů.

Obrázek 1 Vizualizace korelací prostřednictvím heatmapy



3.2 Charakteristiky ZŠ pohledem jejich učitelů (srovnání dat z I. a II. etapy šetření)

Učitelé ZŠ v rámci I. etapy výzkumného šetření (rok 2018) a rovněž ve II. etapě opakovaného šetření (rok 2022) vybírali v dotazníku vždy jednu z formulovaných charakteristik, která nejvíce reflektovala situaci jejich školy v kontextu situace společného vzdělávání. Byly jimi hodnoceny celkem tři různé oblasti: 1. Zkušenost se společným vzděláváním, 2. Výukové strategie a 3. Myšlenka společného vzdělávání. V následující tabulce 11 jsou uvedeny deskriptivní údaje o absolutní a relativní četnosti odpovědí na jednotlivé varianty.

Tabulka 11 Rozložení odpovědí učitelů ZŠ s ohledem na dílčí charakteristiky popisující zkušenost se společným vzděláváním, výukové strategie a myšlenku společného vzdělávání

	I. etapa výzkumu	II. etapa výzkumu
<i>Zkušenost ZŠ se společným vzděláváním</i>		
Jsme škola, která měla před zavedením společného vzdělávání vyhláškou o podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných omezené zkušenosti se společným vzděláváním žáků s různými vzdělávacími potřebami.	207 (14,4 %)	184 (13,7 %)
Jsme škola, která již před zavedením společného vzdělávání vzdělávala žáky s různými vzdělávacími potřebami především z důvodů spádovosti.	766 (53,4 %)	775 (57,8 %)
Jsme škola, která již před zavedením společného vzdělávání cíleně vzdělávala společně žáky s různými vzdělávacími potřebami a má bohaté zkušenosti s jejich výukou.	461 (32,1 %)	380 (28,4 %)
<i>Výukové strategie</i>		
Zaměřujeme se na takové inovativní výukové strategie, které nám umožňují diferencovat výuku a individualizovat přístup k žákům.	339 (23,6 %)	243 (18,1 %)
Používáme běžné výukové strategie, a daří se nám diferencovat výuku a individualizovat přístup k žákům.	819 (57,1 %)	513 (38,3 %)
Používáme obvyklé výukové strategie, diferencovat výuku a individualizovat přístup k žákům se nám uspokojivě daří pouze v některých případech. V jiných případech k tomu nemáme podmínky.	255 (17,8 %)	489 (36,5 %)
Používáme obvyklé výukové strategie a diferencovat výuku a individualizovat přístup k žákům se nám nedaří, v reálných podmínkách škol jde o nenaplnitelný ideál.	21 (1,5 %)	94 (7,0 %)
<i>Myšlenka společného vzdělávání</i>		
Učitelé naší školy většinou přijímají myšlenku společného vzdělávání žáků s různými vzdělávacími možnostmi a potřebou podpory při vzdělávání.	189 (13,2 %)	64 (4,8 %)
Učitelé naší školy vnímají důsledky společného vzdělávání různorodých žáků smíšeně. Dává nám nové možnosti, ale zároveň pro nás znamená značnou zátěž.	952 (66,4 %)	635 (47,4 %)
Učitelé naší školy většinou nejsou přesvědčeni o správnosti zavedení společného vzdělávání.	235 (16,4 %)	405 (30,2 %)
Učitelé naší školy vnímají důsledky společného vzdělávání spíše negativně. Znamenají pro nás především zátěž.	58 (4,0 %)	235 (17,5 %)

V první hodnocené oblasti – *Zkušenost ZŠ se společným vzděláváním* – jak je z výše uvedené tabulky patrné, nedošlo k významnějšímu posunu v hodnocení zkušenosti ZŠ se společným vzděláváním oproti I. etapě výzkumu. Nejčastější volbou byla varianta zkušenosti „Jsme škola,

kteřá již před zavedením společného vzdělávání vzdělávala žáky s různými vzdělávacími potřebami především z důvodů spádovosti“.

Naproti tomu ve druhé oblasti – *Výukové strategie* – lze evidovat již mírný posun v hodnocení učitelů. Přestože v obou etapách volili učitelé nejčastěji variantu odpovědi „Používáme běžné výukové strategie, a daří se nám diferencovat výuku a individualizovat přístup k žákům“, ve II. etapě výzkumu také početnější skupina učitelů označila variantu „Používáme obvyklé výukové strategie, diferencovat výuku a individualizovat přístup k žákům se nám uspokojivě daří pouze v některých případech. V jiných případech k tomu nemáme podmínky“.

Ve třetí oblasti – *Myšlenka společného vzdělávání* – byla nejčastěji volenou variantou odpovědi (v I. i II. etapě výzkumu) „Učitelé naší školy vnímají důsledky společného vzdělávání různorodých žáků smíšeně. Dává nám nové možnosti, ale zároveň pro nás znamená značnou zátěž“. Ve II. etapě výzkumu byl zaznamenán také relativní nárůst variant odpovědí, které odrážely spíše negativní vztah učitelů k společnému vzdělávání. Více než 30 % učitelů ZŠ vybralo ve II. etapě výzkumu také „Učitelé naší školy většinou nejsou přesvědčeni o správnosti zavedení společného vzdělávání“, což je navýšení zhruba o 14procentních bodů v porovnání s I. etapou výzkumu. Také téměř 18 % učitelů ZŠ se přiklonilo k volbě varianty „Učitelé naší školy vnímají důsledky společného vzdělávání spíše negativně. Znamenají pro nás především zátěž.“, což je téměř o 14procentních bodů více ve srovnání s I. etapou výzkumu, kdy tuto volbu označili 4 % učitelů z celkových 1339.

Komparace relevantních zjištění z I. a II. etapy výzkumného šetření u učitelů ZŠ

V rámci I. etapy kvantitativního výzkumného šetření (2018) byl učitelům ZŠ (N = 1340) administrován dotazník vlastní konstrukce. Jednotlivé položky dotazníku reflektovaly dílčí domény pedagogických procesů. Vzhledem k tomu, že se jednalo o deskriptivní a monitorovací šetření, byly dotazníkové položky formulovány se záměrem reflektovat stav společného vzdělávání v kontextu základního školství a rovněž reflektovaly a reagovaly na poznání získané v rámci kvalitativní části výzkumu projektu APIV A. Z tohoto důvodu je možné blíže komparovat zejména data dotazníku popisující postoje učitelů ZŠ v souvislosti s inkluzivním vzděláváním. K těmto účelům se využívají data z I. etapy šetření, konkrétně část dotazníku popisující doménu pedagogických procesů „Složení třídy a zaměření výuky“ a „Charakteristiky základních škol“ (k této části viz předchozí podkapitola 2.10 studie).

Doména „Složení třídy a zaměření výuky“ obsahovala celkem 13 výroků a věnovala se názorovým a postojovým preferencím učitelů ZŠ ve vztahu k organizačním, klasifikačním či instrumentálním aspektům výuky heterogenní žákovské populace. V rámci této domény byly reflektovány různé pedagogické otázky (jevy) související se společným vzděláváním (mimo jiné byly zjišťovány např. postoje učitelů k společnému vzdělávání žáků s a bez postižení v rámci třídy; názory učitelů na individualizaci nebo diferenciaci ve výuce apod.). Přestože ve II. etapě výzkumu (2022) byly u učitelů ZŠ použity standardizované dotazníkové nástroje, které se ve formulaci položek od dotazníku z I. etapy lišily, reflektovaly rovněž postojové otázky týkající se inkluzivního vzdělávání (AIS a ITICS).

..

Tabulka 12 Shrnutí výsledků I. a II. etapy kvantitativního výzkumu reflektující postoje učitelů ZŠ k inkluzivnímu vzdělávání

I. etapa (2018)	II. etapa (2022)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ V rámci první etapy výzkumu se potvrdil trend, který poukazoval na to, že českou pedagogickou veřejností není společné vzdělávání žáků příliš přijímáno. ▪ I. etapa výzkumu poukázala spíše na negativní vztah učitelů ZŠ k vybraným aspektům společného vzdělávání žáků se SVP v běžné třídě. Učitelé ZŠ se vyjádřili negativně především v souvislosti s organizačním pojetím výuky v rámci společného vzdělávání žáků se SVP a s ohledem na složení třídy z hlediska schopností a dovedností žáků. ▪ S ohledem na individualizaci a diferenciaci ve výuce byly zjištěny u učitelů ZŠ spíše negativní postoje ve prospěch společného vzdělávání, a to hlavně v případě přítomnosti žáků se SVP v běžné třídě (zejm. žáků s mentálním postižením), která by podle respondentů mohla snižovat efektivitu učebních výkonů ostatních žáků. ▪ Společné vzdělávání včetně žáků se SVP se podle učitelů ZŠ osvědčovalo spíše jen tehdy, pokud nedocházelo k narušování plynulosti v předávání učiva. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Druhá etapa výzkumu potvrdila výsledky získané v roce 2018, přičemž postoje učitelů ZŠ k inkluzivnímu vzdělávání lze hodnotit spíše jako rezervovanější (neutrální) a v některých ohledech jako spíše negativní. ▪ Negativní postoje byly identifikovány s ohledem na přesvědčení učitelů ZŠ týkající se inkluze (jako problematické bylo vnímáno společné vzdělávání žáků s různými schopnostmi v běžných třídách nebo to, že inkluze neprospívá při rozvíjení znalostí a dovedností učit se všem žákům). ▪ V kontrastu s přesvědčením a pocity učitelů ZŠ týkající se inkluze byly jejich postoje vyjadřující záměr realizovat kroky vedoucí k posílení inkluze. Učitelé ZŠ vyjadřovali pozitivnější postoje v souvislosti s hypotetickými výroky, které se týkaly jejich záměru učit v inkluzivní třídě. ▪ Podobně jako v I. etapě, společné vzdělávání bylo učiteli ZŠ vnímáno jako prospěšnější spíše v kontextu sociálního/osobnostního rozvoje žáků.

Na základě získaných empirických dat z obou vln kvantitativních výzkumů lze konstatovat, že postoje učitelů ZŠ se v průběhu času, a po přijatých legislativních a kurikulárních změnách, výrazně neposunuly k pozitivnějším vnímání inkluzivního vzdělávání (stále převládají spíše negativní přesvědčení a pocity ve vztahu k inkluzi). V řadě aspektů lze postoje učitelů ZŠ hodnotit jako spíše rezervovanější či negativní. Naproti tomu, druhá vlna šetření poukázala, že učitelé ZŠ hodnotili relativně pozitivně vlastní vnímanou zdatnost ve vztahu k implementaci inkluzivních

postupů ve vzdělávání a jejich postoje vyjadřující záměr realizovat výuku v inkluzivní třídě byly spíše pozitivnější.

Podobně jako tomu bylo v rámci I. etapy šetření, k predikci pozitivnějších postojů učitelů ZŠ ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání významněji přispívalo, pokud:

- učitelé ZŠ absolvovali vzdělání se speciálně pedagogickou kvalifikací,
- učitelé vyučovali zejména na I. stupni ZŠ,
- se jednalo o učitele s delší praxí ve školství,
- na ZŠ působil koordinátor inkluze, případně další jiný specialista (speciální pedagog).

3.3 Výsledky výzkumu II. etapy kvantitativního šetření pro zástupce vedení

ZŠ

Popisné charakteristiky pro zástupce vedení ZŠ

Tabulka 13 Popisné charakteristiky pro zástupce vedení ZŠ v rámci II. etapy výzkumu

Zástupci vedení ZŠ (N = 150)	N	%
Pohlaví		
Muž	67	44,7
Žena	83	55,3
Věková kategorie		
31–40 let	13	8,7
41–50 let	37	24,7
51–60 let	74	49,3
Nad 61 let	26	17,3
Nejvyšší dosažené vzdělání		
VŠ s pedagogickou kvalifikací	134	89,3
VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací	9	6,0
Jiné	7	4,7
Vzdělání pro výkon řídicí funkce		
Funkční studium	126	84,0
Management řízení školy (Bc. nebo Mgr.)	24	16,0
Počet let praxe ve školství		
5–15 let	15	10,0
Více než 15 let	135	90,0
Počet let praxe jako ředitel/vedoucí pracovník ZŠ		
do 2 let	14	9,3
2–5 let	17	11,3
Více než 5 let	119	79,3

Popisné charakteristiky ZŠ	N	%
Kraj ČR, ve kterém se nacházela participující ZŠ		
Zlínský	9	6,0
Ústecký	11	7,3
Plzeňský	10	6,7
Pardubický	9	6,0
Moravskoslezský	14	9,3
Karlovarský	4	2,7
Jihočeský	9	6,0
Vysočina	13	8,7
Středočeský	18	12,0
Praha	9	6,0
Olomoucký	9	6,0
Liberecký	7	4,7
Jihomoravský	16	10,7
Královehradecký	12	8,0

Velikost obce, kde se škola nachází		
Do 4999 obyvatel	54	36,0
5000–19 999 obyvatel	48	32,0
20 000–99 999 obyvatel	33	22,0
Více než 100 000 obyvatel včetně	15	10,0
Organizace školy		
Plně organizovaná (první i druhý stupeň)	129	86,0
Jiná (např. MŠ + ZŠ; ZŠ + SŠ)	21	14,0
Velikost školy podle počtu žáků:		
Do 300 žáků	37	24,7
301–500 žáků	53	35,3
Více než 500 žáků	60	40,0
Charakteristika školy podle převládajícího počtu žáků ve třídách		
0–20 žáků	32	21,3
21–25	91	60,7
Více než 26 žáků ve třídě	27	18,0
Podpůrné pozice (ve škole působí alespoň na 0,5 úvazku)		
Školní speciální pedagog	56	37,3
Školní psycholog	32	21,3
Sociální pedagog	1	,7
Koordinátor inkluze (i s menším úvazkem)	4	2,7
Žádný specialista	57	38,0
Profilace školy		
Bez zaměření (běžná základní škola)	105	70,0
Výběrová základní škola (samostatné třídy s nadanými žáky)	3	2,0
Sportovně zaměřená	12	8,0
Rozšířená výuka cizích jazyků	8	5,3
Rozšířená výuka matematiky/přírodovědných předmětů	8	5,3
Zaměření na propojování ekologických/environmentálních/uměleckých témat	4	2,7
Jiné	10	6,7
Ve škole třída/třídy zřízená/zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona		
Nevyskytuje se	139	92,7
Vyskytuje se	11	7,3

Složení žáků ZŠ	Žádný	Ve škole ojedinele	běžné zastoupení jednoho až 3 žáků ve třídách	vyšší koncentrace žáků ve škole
Žáci cizinci a žáci s odlišným mateřským jazykem, kteří neumí dobře česky	20 (13,3 %)	92 (61,3 %)	34 (22,7 %)	4 (2,7 %)
Žáci ze sociokulturně znevýhodněného prostředí	6 (4,0 %)	78 (52,0 %)	57 (38,0 %)	9 (6,0 %)
Žáci s mentálním postižením	52 (34,7 %)	93 (62,0 %)	3 (2,0 %)	2 (1,3 %)
Žáci nadaní (i bez diagnózy z pedagogicko-psychologické poradny diagnostikovaní pouze školou)	10 (6,7 %)	97 (64,7 %)	43 (28,7 %)	0 (0,0 %)
Žáci s různými poruchami učení s přiznanou podporou podle vyhlášky č. 27	0 (0,0 %)	18 (12,0 %)	112 (74,7 %)	20 (13,3 %)

Žáci s fyzickým znevýhodněním	57 (38,0 %)	92 (61,3 %)	1 (0,7 %)	0 (0,0 %)
Žáci se smyslovým znevýhodněním	52 (34,7 %)	97 (64,7 %)	1 (0,7 %)	0 (0,0 %)
Žáci s PAS a jinými neurologickými onemocněními	42 (28,0 %)	105 (70,0 %)	3 (2,0 %)	0 (0,0 %)
Žáci dlouhodobě nemocní	56 (37,3 %)	94 (62,7 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)

Hodnocení změn při realizaci společného vzdělávání pohledem zástupců vedení ZŠ

Tabulka 14 Rozložení odpovědí zástupců vedení ZŠ na jednotlivé otázky týkající se hodnocení změn při realizaci společného vzdělávání

Vnímání změny	Žádná změna	Malá změna	Výrazná změna	Velmi výrazná změna
Jak hodnotíte zvýšení náročnosti výuky pro učitele na prvním stupni za poslední 3 roky po zavedení společného vzdělávání?	3 (2,0 %)	21 (14,0 %)	99 (66,0 %)	27 (18,0 %)
Jak hodnotíte zvýšení náročnosti výuky pro učitele na druhém stupni za poslední 3 roky po zavedení společného vzdělávání?	2 (1,3 %)	23 (15,3 %)	99 (66,0 %)	26 (17,3 %)
Jak hodnotíte zvýšení náročnosti spolupráce se školskými poradenskými zařízeními (pedagogicko-psychologické poradny, speciální pedagogická centra) a středisky výchovné péče?	7 (4,7 %)	49 (32,7 %)	84 (56,0 %)	10 (6,7 %)
Jak hodnotíte celkově náročnost spolupráce pedagogických pracovníků školy s rodiči žáků se SVP v zájmu prospívání jejich dětí (kvalita života dítěte, ne pouze školní prospěch)?	0 (0,0 %)	17 (11,3 %)	102 (68,0 %)	31 (20,7 %)

Hodnocení překážek při realizaci společného vzdělávání pohledem zástupců vedení ZŠ

Tabulka 15 Rozložení odpovědí zástupců vedení ZŠ na jednotlivé výroky týkající se hodnocení překážek při realizaci společného vzdělávání

Překážky při zavádění změn	Nezávažná	Málo závažná	Více závažná	Hodně závažná
Administrativa pro vedení školy.	2 (1,3 %)	30 (20,0 %)	83 (55,3 %)	35 (23,3 %)
Administrativa pro jednotlivé vyučující.	1 (0,7 %)	27 (18,0 %)	100 (66,7 %)	22 (14,7 %)
Obtížné zaměstnávání pracovníků podpůrných specializací:	4 (2,7 %)	42 (28,0 %)	63 (42,0 %)	41 (27,3 %)
asistentů pedagoga	13 (8,7 %)	70 (46,7 %)	52 (34,7 %)	15 (10,0 %)
speciálních pedagogů	4 (2,7 %)	34 (22,7 %)	49 (32,7 %)	63 (42,0 %)
školního psychologa	8 (5,3 %)	18 (12,0 %)	31 (20,7 %)	93 (62,0 %)
sociálního pedagoga	25 (16,7 %)	24 (16,0 %)	35 (23,3 %)	66 (44,0 %)

Nedostatek metodického vedení ředitelů k řízení školy v režimu společného vzdělávání.	17 (11,3 %)	87 (58,0 %)	37 (24,7 %)	9 (6,0 %)
Nestabilní systém financování společného vzdělávání.	10 (6,7 %)	43 (28,7 %)	55 (36,7 %)	42 (28,0 %)
Nestabilní organizace systému společného vzdělávání.	7 (4,7 %)	49 (32,7 %)	69 (46,0 %)	25 (16,7 %)
Nedostatek financí školy pro vytváření podmínek ke společné výuce rozdílných žáků a pro diferenciaci a individualizaci jejich výuky	7 (4,7 %)	63 (42,0 %)	54 (36,0 %)	26 (17,3 %)
Příliš velký počet žáků ve třídě.	8 (5,3 %)	28 (18,7 %)	65 (43,3 %)	49 (32,7 %)
Příliš velký počet žáků na jednoho pedagoga.	5 (3,3 %)	25 (16,7 %)	75 (50,0 %)	45 (30,0 %)
Nedostatek školních prostor pro diferencovanou a individualizovanou výuku.	6 (4,0 %)	27 (18,0 %)	51 (34,0 %)	66 (44,0 %)

Asistent pedagoga

Na otázku „Považujete počet asistentů pedagoga pro zajištění společného vzdělávání různorodých žáků s odlišnými vzdělávacími potřebami a možnostmi ve vaší škole za dostačující?“ odpovědělo kladně celkem 111 (74,0 %) zástupců vedení ZŠ, kdežto záporně 39 (26,0 %).

Tabulka 16 Rozložení odpovědí zástupců vedení ZŠ na jednotlivé otázky týkající se hodnocení spolupráce s asistenty pedagoga

Překážky při zavádění změn	Velmi špatné	Spíše špatné	Spíše dobré	Velmi dobré
Jak celkově hodnotíte působení asistenta/ů pedagoga pro žáky s příznanou podporou?	1 (0,7 %)	2 (1,3 %)	57 (38,0 %)	90 (60,0 %)
Jak celkově hodnotíte působení asistenta/ů pedagoga pro celou třídu?	1 (0,7 %)	5 (3,3 %)	70 (46,7 %)	74 (49,3 %)
Jak hodnotíte vzájemnou spolupráci učitelů a asistentů pedagoga?	0 (0,0 %)	4 (2,7 %)	81 (54,0 %)	65 (43,3 %)

Tabulka 17 Rozložení odpovědí zástupců vedení ZŠ na jednotlivé výroky týkající se hodnocení profesní připravenosti asistentů pedagoga

Překážky při zavádění změn	Zcela nesouhlasí	Spíše nesouhlasí	Spíše souhlasí	Zcela souhlasí
Asistenti pedagoga by měli být lépe připravováni pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.	1 (0,7 %)	17 (11,3 %)	64 (42,7 %)	68 (45,3 %)
Asistentům pedagoga chybí připravenost pro práci s heterogenní třídou, jednotlivými žáky i skupinami žáků.	4 (2,4 %)	25 (16,7 %)	69 (46,0 %)	52 (34,7 %)

Zabezpečení a podpora

Tabulka 18 Rozložení odpovědí zástupců vedení ZŠ na jednotlivé výroky týkající se hodnocení zabezpečení a podpory v kontextu realizace společného vzdělávání

Překážky při zavádění změn	Zcela nesouhlasí	Spíše nesouhlasí	Spíše souhlasí	Zcela souhlasí
Považuji se za dostatečně informovaného/informovanou pro realizaci společného vzdělávání v naší škole.	0 (0,0 %)	6 (4,0 %)	97 (64,7 %)	47 (31,3 %)
Změněný způsob rozpočtování – „financování na žáka“ – považuji za zlepšení podmínek pro společné vzdělávání oproti dřívějšímu stavu.	2 (1,3 %)	22 (14,7 %)	92 (61,3 %)	34 (22,7 %)
Výdaje z rozpočtu naší obce na žáka považuji za optimální.	10 (6,7 %)	34 (22,7 %)	91 (60,7 %)	15 (10,0 %)
Změnu způsobů financování a administrace doučování žáka považuji za zlepšení oproti dřívějšímu stavu.	7 (4,7 %)	36 (24,0 %)	87 (58,0 %)	20 (13,3 %)
Způsob zaměstnávání asistentů pedagoga vázaného pouze na poskytování podpory konkrétnímu žákovi shledávám pro společné vzdělávání v heterogenních třídách jako vyhovující.	22 (14,7 %)	71 (47,3 %)	46 (30,7 %)	11 (7,3 %)
Vedení naší školy se dostává dostatečné podpory pro společné vzdělávání ze strany MŠMT (počítaje v to např. financování, plánování, personální podmínky, další vzdělávání pedagogických pracovníků).	3 (2,0 %)	51 (34,0 %)	84 (56,0 %)	12 (8,0 %)
Škole se dostává dostatečné podpory pro společné vzdělávání ze strany zřizovatele.	10 (6,7 %)	39 (26,0 %)	84 (56,0 %)	17 (11,3 %)
Při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se škole dostává dostatečné metodické podpory ze strany pracovníků pedagogicko-psychologické poradny.	3 (2,0 %)	33 (22,0 %)	94 (62,7 %)	20 (13,3 %)
Při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se škole dostává dostatečné metodické podpory ze strany pracovníků speciálně pedagogického centra (SPC).	4 (2,7 %)	30 (20,0 %)	87 (58,0 %)	29 (19,3 %)

Evaluace rozvoje učení a zapojení ve škole u žáků a zaměstnanců školy pohledem zástupců vedení ZŠ

Tabulka 19 Rozložení odpovědí zástupců vedení ZŠ na jednotlivé výroky dotazníku „Rozvoj učení a zapojení ve školách“ (dotazník převzat z Booth, Ainscow (2007), Mel. Ukazatel inkluze: rozvoj učení a zapojení ve školách, česká verze)

Budování inkluzivní kultury	1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Budování komunity</i>								
Každý ve škole – dospělý i dítě se cítí být vítán.	1	0,7	0	0,0	43	28,7	106	70,7
Žáci si navzájem pomáhají.	0	0	1	0,7	107	71,3	42	28,0
Zaměstnanci školy dobře spolupracují.	0	0	0	0	69	46,0	81	54,0
Zaměstnanci školy a žáci spolu jednájí s úctou.	0	0	1	0,7	81	54,0	68	45,3
Mezi zaměstnanci školy a rodiči existuje vztah spolupráce.	0	0	1	0,7	103	68,7	46	30,7
Zaměstnanci školy a vedení školy dobře spolupracují.	0	0	0	0	45	30,0	105	70,0
Do práce školy se zapojují členové všech skupin obyvatel komunity/obce (zastoupení organizacemi a spolky i mimo ně, případně etnické aj. skupiny, pokud v obci žijí nebo působí).	6	4,0	40	26,7	89	59,3	15	10,0
<i>Stanovení inkluzivních hodnot</i>								
Od všech žáků se toho hodně očekává.	4	2,7	29	19,3	98	65,3	19	12,7
Zaměstnanci školy, členové vedení, žáci a rodiče sdílejí myšlenku inkluze.	12	8,0	41	27,3	87	58,0	10	6,7
Všichni žáci jsou vnímáni jako stejně cenní.	0	0	4	2,7	55	36,7	91	60,7
Zaměstnanci školy a žáci se k sobě chovají jako člověk k člověku i jako k zastáncům určité „role“.	0	0	1	0,7	65	43,3	84	56,0
Zaměstnanci školy se snaží odstraňovat překážky v učení a zapojení ve všech aspektech života a chodu školy.	0	0	0	0	65	43,3	85	56,7
Škola se snaží minimalizovat všechny formy diskriminace.	0	0	0	0	11	7,3	139	92,7

Poznámka: 1 = Neví, potřeboval/a by více informací; 2 = Nesouhlasí; 3 = Spíše souhlasí; 4 = Rozhodně souhlasí

Tvorba inkluzivní politiky	1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Vytváření školy pro všechny</i>								
Jmenování zaměstnanců školy do funkcí a jejich odměňování jsou spravedlivé.	0	0	2	1,3	25	16,7	123	82,0
Všem novým zaměstnancům školy se pomáhá, aby si ve škole	0	0	0	0	17	11,3	133	88,7

zvykli.

Škola dbá na to, aby přijímala všechny žáky ze své spádové oblasti.	0	0	1	0,7	5	3,3	144	96,0
Škola dbá na to, aby byly její prostory fyzicky dostupné všem osobám.	1	0,7	1	0,7	36	24,0	112	74,7
Všem novým žákům se pomáhá, aby si ve škole zvykli.	0	0	0	0	13	8,7	137	91,3
Škola sestavuje učební skupiny/třídy tak, aby byli doceněni všichni žáci.	5	3,3	1	0,7	57	38,0	87	58,0

Podpora různorodosti

Všechny formy podpory žákům jsou koordinovány.	1	0,7	0	0	53	35,3	96	64,0
Činnosti v oblasti rozvoje zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost žáků.	3	2,0	1	0,7	73	48,7	73	48,7
Chápání a naplňování speciálních vzdělávacích potřeb žáků jsou inkluzivní.	5	3,3	2	1,3	79	52,7	64	42,7
Za účelem omezení překážek v učení a za účelem zapojení všech žáků se využívají v plném rozsahu prostředky a postupy stanovené vyhláškou 27 pro vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných (<i>jako specifické pomůcky, didaktické postupy, organizace výuky a vzdělávání, asistent pedagoga, úprava vzdělávacího obsahu +/-, zjišťování výsledků učení, hodnocení, podmínky pro učení</i>).	1	0,7	0	0	49	32,7	100	66,7
Podpora při zvládnutí češtiny jako jazyka vzdělávání a komunikace pro ty, kteří se učí češtinu jako cizí jazyk, je koordinována s podporou jejich učení se ostatním vzdělávacím obsahům.	25	16,7	5	3,3	49	32,7	71	47,3
Vzdělávací působení školy zaměřené na osobnostní a morální rozvoj žáků je propojeno s osnovami nebo tematickými plány vyučovacích předmětů a s celoškolským postupem podpory učení různorodých žáků.	2	1,3	1	0,7	49	32,7	98	65,3
Škola se nesnaží "zbavit" žáků z kázeňských důvodů.	1	0,7	1	0,7	21	14,0	127	84,7
Omezují se překážky pro docházku žáků (<i>např. ve městě dopravní bezpečnost při docházce do budovy školy, na venkově dopravní dostupnost, kulturní a sociální podmínky v rodině...</i>)	6	4,0	5	3,3	54	36,0	85	56,7
Šikana je omezena na minimum.	0	0	1	0,7	39	26,0	110	73,3

Poznámka: 1 = Neví, potřeboval/a by více informací; 2 = Nesouhlasí; 3 = Spíše souhlasí; 4 = Rozhodně souhlasí

Rozvíjení inkluzivní praxe	1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Organizace učení</i>								
Výuka je plánována s ohledem na to, aby se učili všichni žáci.	0	0	0	0	27	18,0	123	82,0
V hodinách se podporuje zapojení všech žáků.	0	0	0	0	30	20,0	120	80,0
V hodinách se rozvíjí porozumění odlišnostem.	1	0,7	0	0	48	32,0	101	67,3
Žáci jsou aktivně zapojeni do vlastního procesu učení.	0	0	2	1,3	78	52,0	70	46,7

Žáci při svém učení vzájemně spolupracují.	1	0,7	0	0	85	56,7	64	42,7
Hodnocení průběhu učení a dosahování výsledků učení přispívá k dobrým vzdělávacím výsledkům všech žáků.	1	0,7	2	1,3	83	55,3	64	42,7
Kázeň ve třídě je založena na vzájemné úctě.	0	0	0	0	79	52,7	71	47,3
Učitelé provádějí plánování, výuku a hodnocení kooperativně.	1	0,7	5	3,3	94	62,7	50	33,3
Asistenti pedagoga jsou odpovědní za podporu učení a zapojení všech žáků ve třídě.	1	0,7	36	24,0	87	58,0	26	17,3
Domácí úkoly přispívají k učení všech.	6	4,0	25	16,7	86	57,3	33	22,0
Všichni žáci se účastní mimoškolních aktivit, které jsou součástí mimoškolní výuky (<i>školní exkurze, návštěvy představení a výstav, výlety ap.</i>).	0	0	15	10,0	57	38,0	78	52,0
<i>Mobilizace zdrojů</i>								
Rozdíly (<i>např. v učebním výkonu; v etnicitě a mateřském jazyce, v příslušnosti k různým kulturám, v náboženské a názorové příslušnosti, v kulturně ekonomickém zázemí rodiny</i>) mezi žáky se využívají jako zdroj pro výuku a učení.	9	6,0	14	9,3	100	66,7	27	18,0
Plně jsou využívány odborné znalosti zaměstnanců školy.	0	0	1	0,7	33	22,0	116	77,3
Zaměstnanci školy vytvářejí příležitosti pro podporu učení a zapojení všech žáků.	0	0	0	0	53	35,3	97	64,7
Školní zdroje jsou spravedlivě rozdělovány mezi všechny žáky tak, aby podporovaly inkluzi.	2	1,3	1	0,7	29	19,3	118	78,7

Poznámka: 1 = Neví, potřeboval/a by více informací; 2 = Nesouhlasí; 3 = Spíše souhlasí; 4 = Rozhodně souhlasí

Míra hodnocení jednotlivých oblastí dotazníku „Rozvoje učení a zapojení ve škole u žáků a zaměstnanců školy“ zástupci vedení ZŠ

Míra inkluze a exkluze je podle dotazníku Rozvoj učení a zapojení ve školách (Booth & Ainscow, 2007, 2011, (<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Czech.pdf>)) analyzována pomocí tří rozličných oblastí, které jsou součástí rozvoje školy: 1. Budování inkluzivní kultury; 2. Tvorba inkluzivní politiky a 3. Rozvíjení inkluzivní praxe. Hodnoty skóru pro jednotlivé oblasti shrnuje následující tabulka. Z té je patrné, že zástupci vedení nejvíce pozitivně hodnotili oblast Tvorby inkluzivní politiky, nejméně příznivě pak Budování inkluzivní kultury.

Tabulka 20 Míra hodnocení jednotlivých oblastí dotazníku Rozvoj učení a zapojení ve školách zástupci vedení ZŠ

Oblast	Průměr	Směrodatná odchylka
Budování inkluzivní kultury	3,37	0,25
Tvorba inkluzivní politiky	3,64	0,27
Rozvíjení inkluzivní praxe	3,45	0,29

Faktorová struktura a reliabilita dotazníku „Rozvoj učení a zapojení ve škole“

Pro účely použití dotazníku u zástupců vedení ZŠ byla použita adaptovaná verze, která byla přeložena do českého jazyka sdružením Rytmus – k dispozici zde: Ukazatel inkluze (<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Czech.pdf>). Dotazník vyplnilo celkem 150 zástupců vedení ZŠ. Podle autorů originální verze se dotazník dělí do třech oblastí. První oblast testovaného dotazníku (Budování inkluzivní kultury – oblast A, příklad položky „Žáci si navzájem pomáhají“) je tvořena sadou 13 položek, druhá (Tvorba inkluzivní politiky – oblast B, příklad položky „Škola dbá na to, aby přijímala všechny žáky ze své spádové oblasti“) a třetí oblast shodně 15 položkami (Rozvíjení inkluzivní praxe – oblast C, příklad položky „Žáci při svém učení vzájemně spolupracují“). Faktorová struktura dotazníku byla ověřována konfirmační faktorovou analýzou. V kontextu psychometrického testování dotazníku se vycházelo z teoretických a deklarovaných předpokladů a v analýzách byl proto testován model prvního řádu se třemi nekorelovanými faktory. Pro odhad parametrů modelu byla konfirmační faktorová analýza provedena metodou diagonálně vážených nejmenších čtverců s fixací variance latentního faktoru na 1.

V rámci šetření se u 150 zástupců vedení ZŠ nepodařilo potvrdit teoretické předpoklady o faktorové struktuře dotazníku. Podle indexů posuzujících celkovou shodu modelu s daty (RMSEA = 0,139; SRMR = 0,160; CFI = 0,443; TLI = 0,415) se ukázalo, že definovaný model neodpovídal adekvátně empiricky zjištěným datům. Limitem této analýzy je skutečnost, že byla provedena na malém vzorku, což mohlo mít na získané výsledky vliv (obecně je doporučováno 5–20 pozorování na jednu manifestní proměnnou, tj. v případě této analýzy by nejméně striktní počet pozorování měl dosahovat $n = 215$).

Celková reliabilita dotazníku byla relativně vysoká, přičemž Cronbachovo alfa byla rovna 0,887 (95% konfidenční interval a jeho dolní mez byla rovna 0,859, horní mez 0,910). Cronbachovo alfa pro oblast „Budování inkluzivní kultury“ byla nižší a dosahovala pro celkem 13 položek hraniční hodnoty 0,710 (95% CI: 0,634–0,773), pro oblast „Tvorba inkluzivní politiky“ 0,745 (95% CI: 0,682–0,798) a pro oblast „Rozvíjení inkluzivní praxe“ 0,812 (95% CI: 0,764–0,853).

Komparace relevantních zjištění z I. a II. etapy výzkumného šetření u zástupců vedení ZŠ

V rámci I. etapy kvantitativního výzkumného šetření (2018) byl zástupcům vedení ZŠ ($N = 140$) administrován dotazník vlastní konstrukce. Jednotlivé položky dotazníku reflektovaly dílčí domény pedagogických procesů. Vzhledem k tomu, že se jednalo o deskriptivní a monitorovací šetření, byly dotazníkové položky formulovány se záměrem reflektovat stav společného vzdělávání v kontextu základního školství a rovněž reflektovaly a reagovaly na poznání získané v rámci kvalitativní části výzkumu projektu APIV A. Z tohoto důvodu je možné blíže komparovat zejména data dotazníku popisující názory a postoje zástupců vedení ZŠ v souvislosti s trendy v hodnocení změn a překážek při realizaci společného vzdělávání, v souvislosti s působením asistentů pedagoga na školách a s ohledem na vnímané zabezpečení/podporu poskytovanou školám při realizaci společného vzdělávání, které byly identifikovány ve II. etapě výzkumného šetření v roce 2022.

Trendy v hodnocení změn při realizaci společného vzdělávání

V první etapě výzkumu hodnotili zástupci vedení ZŠ zvýšení náročnosti výuky pro učitele I. stupně v závislosti na přijetí legislativních úprav (tzv. inkluzivní novela školského zákona) za výraznou, respektive velmi výraznou změnu v celkem 80 % případů. Ve II. etapě došlo dokonce k ještě mírnému nárůstu, kde toto hodnocení bylo evidováno v celkem 84 % případů. Naproti tomu pro učitele z II. stupně ZŠ bylo v I. etapě toto hodnocení náročnosti považováno 72,2 % zástupců vedení ZŠ za výrazné, resp. velmi výrazné, kdežto ve II. etapě výzkumu došlo k výraznějším posunu, kdy toto hodnocení deklarovalo již 83,3 % z nich. Zvýšení hodnocení náročnosti výuky pro učitele II. stupně ZŠ tak bylo ve II. etapě zaznamenáno o zhruba 11 procentních bodů.

Hodnocení změny týkající se časové náročnosti spolupráce školy se školských poradenským zařízením (ŠPZ) bylo zástupci vedení ZŠ hodnoceno v I. etapě výzkumu v 80 % případů za výrazné, resp. velmi výrazné. Ve II. etapě hodnotili tuto změnu jak ve vztahu k ŠPZ, tak současně s ohledem na spolupráci i se střediskem výchovné péče (jedna položená otázka). Zvýšení náročnosti bylo 62,7 % respondentů považováno jako výrazné, resp. velmi výrazné, což může indikovat pozitivní trend ve stabilizaci možné vzájemné kooperace škol s těmito institucemi. Téměř identicky, tedy jak v I., tak ve II. etapě šetření, hodnotili zástupci vedení ZŠ náročnost spolupráce s rodiči žáků se SVP (příčemž náročnost spolupráce s rodiči nahlíželi jako spíše, resp. velmi náročnou).

Trendy v hodnocení překážek při realizaci společného vzdělávání

V následující tabulce 21 jsou seřazeny bariéry, které byly předmětem hodnocení v jednotlivých etapách výzkumu. Z této tabulky je patrné, že v několika oblastech došlo ke změnám, které spočívaly již v méně negativním hodnocení překážek ve II. etapě šetření oproti I. etapě (přesto však platí, že uvedené oblasti byly zpravidla vždy hodnoceny velmi negativně). Příkladem může být skutečnost, že v I. etapě výzkumu hodnotili zástupci vedení ZŠ za spíše, resp. hodně závažnou překážku v realizaci společného vzdělávání hlavně administrativu pro vedení školy, kdežto ve II. etapě problém týkající se zaměstnávání školních psychologů. Jak bylo naznačeno, jednotlivé oblasti, které bylo možné přímo porovnat v návaznosti na I. a II. etapu výzkumu, byly zástupci vedení ZŠ vnímány celkově méně negativně ve II. etapě výzkumu. To se však netýká oblasti týkající se zaměstnávání speciálních pedagogů. V I. etapě výzkumu hodnotilo tuto překážku za spíše, resp. hodně závažnou 54,3 % zástupců vedení ZŠ, kdežto ve II. etapě to bylo již 74,7 % z nich, tedy rozdíl je v tomto případě 20,4 procentních bodů.

Za relativně pozitivní zjištění je možné považovat to, že zástupci vedení ZŠ ve II. etapě výzkumu méně negativně hodnotili nestabilitu systémového financování společného vzdělávání. Dále pak dokonce 8,7 % považovalo zaměstnávání asistentů pedagoga za nezávažný problém a 46,7 % jej považovalo jako málo závažný problém, což je oproti první vlně šetření velmi pozitivní trend (a s největší pravděpodobností zapříčiněný systémovou podporou spočívající v legislativních úpravách umožňujících využít nároků na toto podpůrné opatření).

Tabulka 21 Procentuální rozložení odpovědí sloučením kategorií „spíše, resp. velmi závažná překážka“ a rozdíly mezi I. a II. etapou výzkumu v hodnocení jednotlivých bariér při realizaci společného vzdělávání

Překážky při zavádění změn	Spíše, resp. velmi závažná překážka		Vývoj v procentních bodech
	I. etapa – 2018 (v %)	II. etapa – 2022 (v %)	
Zaměstnávání školního psychologa	NA	82,7	NA
Administrativa pro jednotlivé vyučující	86,4	81,4	5
Příliš velký počet žáků na jednoho pedagoga	NA	80,0	NA
Administrativa pro vedení školy	91,5	78,6	12,9
Nedostatek školních prostor pro diferencovanou a individualizovanou výuku	NA	78,0	NA
Příliš velký počet žáků ve třídě.	82,1	76,0	6,1
Zaměstnávání speciálních pedagogů	54,3	74,7	-20,4
Zaměstnávání sociálního pedagoga	NA	67,3	NA
Nestabilní systém financování společného vzdělávání	89,3	64,7	24,6
Nestabilní organizace systému společného vzdělávání	NA	62,7	NA
Nedostatek financí školy pro vytváření podmínek ke společné výuce rozdílných žáků a pro diferenciaci a individualizaci jejich výuky	64,3	53,3	11
Zaměstnávání asistentů pedagoga	74,3	44,7	29,6
Nedostatek metodického vedení ředitelů k řízení školy v režimu společného vzdělávání	61,5	43,0	18,5

Poznámka: NA – údaj není pro sledované období výzkumu k dispozici; zelená barva značí pozitivní trend, červená barva negativní trend vývoje hodnocení ze strany zástupců vedení ZŠ.

Trendy týkající se působení asistentů pedagoga ve školách

Podpůrná pozice v podobě asistenta pedagoga byla zástupci vedení ZŠ vysoce kladně hodnocena jak v I. etapě šetření, tak i ve II etapě. V obou šetřeních byly velmi pozitivně hodnoceny aspekty týkající se spolupráce asistentů pedagoga s učiteli (ve II. etapě dokonce nepatrně výše v porovnání s I. etapou), podpora jejich činnosti pro žáky s přiznanou podporou, stejně jako jejich pozitivní působení pro celou třídu, ve které působili.

Navzdory těmto pozitivním zjištěním z obou etap výzkumů se rovněž potvrdil trend týkající se názorů zástupců vedení ZŠ na profesní připravenost asistentů pedagoga. V I. etapě šetření se kladně vyjádřilo na otázku „asistenti pedagoga by měli být lépe profesně připravováni“ téměř 86 % z nich. Ve druhé etapě výzkumu vyjádřilo 78 % zástupců vedení ZŠ souhlas s tím, že „asistenti pedagoga by měli být lépe připravováni pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami“.

Trendy vývoje ve vnímaném zabezpečení a vnímané podpoře poskytované školám

V I. etapě šetření vyjádřilo spíše, resp. zcela souhlasné stanovisko s výrokem „považuji se za dostatečně informovaného/informovanou pro realizaci společného vzdělávání v naší škole celkem 85 % respondentů, kdežto na tentýž výrok to bylo ve II. etapě již 96,4 %.

Pouze zhruba 40 % zástupců vedení ZŠ vyjádřilo souhlasné stanovisko s tím, že se jim dostává dostatečné podpory pro společné vzdělávání ze strany MŠMT. Nárůst o 24 procentních bodů na stejný výrok byl u respondentů zaznamenán ve II. etapě výzkumného šetření (64 %), což lze jednoznačně interpretovat jako pozitivní trend ve vnímané podpoře ze strany této instituce.

Necelých 55 % respondentů z řad zástupců vedení ZŠ vyjádřilo v I. etapě šetření souhlasné stanovisko s tím, že se jim dostávalo dostatečné podpory pro společné vzdělávání ze strany zřizovatele, ve II. etapě to bylo již 67,3 %. Opět lze v tomto ohledu zaznamenat pozitivní trend ve vnímané podpoře, kterou zástupci vedení ZŠ deklarovali jak v souvislosti s podporou MŠMT, tak i v souvislosti s podporou zřizovatele.

Vysoce pozitivně byla v I. etapě výzkumu hodnocena metodická podpora školy při práci se žáky se SVP ze strany pracovníků školského poradenského zařízení (67,1 %). Ve II. etapě šetření byla otázka více konkretizována a ukázalo se, že celkem 76 % zástupců vedení ZŠ hodnotilo pozitivně metodickou podporu ze strany pracovníků pedagogicko-psychologické poradny a 77,3 % ze strany pracovníků speciálně pedagogického centra. Rovněž i v této oblasti tak lze sledovat pozitivní vývojový trend, kde se odráží vysoká míra hodnocení vnímané podpory ze strany těchto klíčových pracovníků v kontextu inkluzivního vzdělávání.

3.4 Výsledky výzkumu II. etapy kvantitativního šetření pro výchovné poradce

Popisné charakteristiky pro výchovné poradce

Tabulka 22 Popisné charakteristiky pro výchovné poradce v rámci II. etapy výzkumu

Výchovní poradci (N = 147)	N	%
Pohlaví		
Muž	18	12,2
Žena	129	87,8
Věková kategorie		
31–40 let	22	15,0
41–50 let	46	31,3
51–60 let	68	46,3
Nad 61 let	11	7,5
Nejvyšší dosažené vzdělání		
VŠ s kvalifikací pro učitelství	113	76,9
VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací	24	16,3
Jiné VŠ vzdělání doplněné o kvalifikaci pro učitelství	10	6,8
Vzdělání pro výkon funkce výchovný poradce		
Ano	121	82,3
Ne	26	17,7
Počet let praxe ve školství jako pedagogický pracovník		
Do 5 let	1	0,7
5–15 let	31	21,1
Více než 15 let	115	78,2
Počet let praxe jako výchovný poradce		
Do 2 let	14	9,5
2–5 let	30	20,4
Více než 5 let	103	70,1
Kraj ČR, ve kterém se nacházela ZŠ, v níž výchovný poradce působil		
Zlínský	10	6,8
Ústecký	9	6,1
Plzeňský	9	6,1
Pardubický	9	6,1
Moravskoslezský	15	10,2
Karlovarský	4	2,7
Jihočeský	10	6,8
Vysočina	11	7,5
Středočeský	17	11,6
Praha	9	6,1
Olomoucký	10	6,8
Liberecký	8	5,4
Jihomoravský	15	10,2
Královehradecký	11	7,5

Informovanost výchovných poradců v kontextu společného vzdělávání

V této oblasti se výchovní poradci vyjadřovali k celkem 6 otázkám/výrokům a 5 podotázkám/výrokům.

- S výrokem č. 1 „*Považuji se za dostatečně informovaného/informovanou pro zavádění a rozvíjení společného vzdělávání v naší škole*“ zcela souhlasilo 58 (39,5 %) výchovných poradců, spíše souhlasilo 76 (51,7 %), spíše nesouhlasilo 12 (8,2 %) a pouze jeden respondent zcela nesouhlasil (0,7 %).
- S výrokem č. 2 v dané oblasti, tj. „*Informace určené výchovným poradcům/školním metodikům prevence k řešení problémů se začleňováním a poskytováním cílené podpory žákům se SVP, žákům nadaným, právě tak i ostatním žákům ve společném vzdělávání čerpám z materiálů MŠMT*“, se kladně ztotožnilo 140 (95,2 %) výchovných poradců, odpověď „ne“ zvolilo 7 z nich (4,8 %). Respondenti, kteří kladně opověděli na tento výrok, následně hodnotili, zda „*Informace poskytované MŠMT ČR považuji pro svoji práci za dostačující*“. Variantu „*zcela souhlasím*“ označilo 23 (16,4 %), „*spíše souhlasím*“ 93 (66,4 %), „*spíše nesouhlasím*“ 22 (15,7 %) a „*zcela nesouhlasím*“ zvolili 2 respondenti z řad výchovných poradců (1,4 %).
- Na výrok č. 3 „*Informace určené výchovným poradcům/školním metodikům prevence čerpám z materiálů a vzdělávání Národního pedagogického institutu ČR (NPI ČR), včetně metodického portálu RVP.cz / dříve Národní ústav pro vzdělávání a Národní institut dalšího vzdělávání/*“ odpovědělo „*ano*“ 130 (88,4 %) výchovných poradců, „*ne*“ označilo 17 (11,6 %). Ti, kteří odpověděli na tento výrok ano, následně hodnotili na čtyřbodové škále míru souhlasu/nesouhlasu s „*Informace poskytované NPI ČR považuji pro svoji práci za přínosné*“. Zcela souhlasilo 26 (20,0 %), spíše souhlasilo 96 (73,8 %), spíše nesouhlasilo 7 (5,4 %) a jeden výchovný poradce zcela nesouhlasil (0,8 %).
- Na výrok č. 4 „*Informace určené výchovným poradcům/školním metodikům prevence čerpám od České školní inspekce*“ odpovědělo „*ano*“ 67 (45,6 %) výchovných poradců a negativně 80 (54,4 %). K následující podotázce se proto vyjadřovalo 67 výchovných poradců, přičemž 17 (25,4 %) z nich zcela souhlasilo, 46 (68,7 %) spíše souhlasilo a 4 (6,0 %) spíše nesouhlasili s tím, že „*Informace poskytované ČŠI považuji pro svoji práci za přínosné*“.
- V souvislosti s výrokem č. 5 „*Informace určené výchovným poradcům/školním metodikům prevence pro společné vzdělávání čerpám z materiálů a vzdělávání poskytovaného pedagogickou fakultou/fakultami připravujícími výchovné poradce/školní metodiky prevence*“ odpovědělo „*ano*“ pouze 31 (21,1 %) výchovných poradců a „*ne*“ 116 (78,9 %). Ti, kteří odpověděli na tento výrok ano, následně hodnotili na čtyřbodové škále míru souhlasu/nesouhlasu s „*Informace poskytované fakultami považuji pro svoji práci za přínosné*“. Zcela souhlasilo 11 (35,5 %) a spíše souhlasilo 20 (64,5) výchovných poradců.
- Na poslední 6. výrok v této oblasti „*Využívám informace od organizací zabývajících se touto problematikou a vzděláváním pedagogických pracovníků v této oblasti (např. Krajské centrum vzdělávání, ČOSIV, Člověk v tísni, aj.)*“ odpovědělo „*ano*“ 93 (63,3 %) výchovných poradců, „*ne*“ označilo 54 (36,7 %). K následující podotázce se proto vyjadřovalo 93 výchovných poradců, přičemž 17 (18,3 %) z nich zcela souhlasilo, 74 (79,6 %) spíše souhlasilo

a 2 (2,2 %) spíše nesouhlasili s tím, že „Informace poskytované vzdělávacími organizacemi a spolky působícími v této oblasti považují pro svoji práci za přínosné“.

Podpora a spolupráce mimo školu v kontextu společného vzdělávání – hodnocení ze strany výchovných poradců

V této oblasti se výchovní poradci vyjadřovali k celkem 7 výrokům a míru souhlasu/nesouhlasu s nimi vyjadřovali na 4bodové škále.

Tabulka 23 Rozložení odpovědí pro výchovné poradce na jednotlivé výroky týkající se hodnocení podpory a spolupráce mimo školu v kontextu společného vzdělávání

Podpora a spolupráce mimo školu	Zcela nesouhlasí	Spíše nesouhlasí	Spíše souhlasí	Zcela souhlasí
Dostává se mi dostatečné metodické podpory při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami od pracovníků pedagogicko-psychologické poradny (PPP).	5 (3,4 %)	16 (10,9 %)	68 (46,3 %)	58 (39,5 %)
Dostává se mi dostatečné metodické podpory při práci s heterogenními třídami od pracovníků pedagogicko-psychologické poradny.	7 (4,8 %)	39 (26,5 %)	63 (42,9 %)	38 (25,9 %)
Dobře se mi spolupracuje s pracovníky PPP při řešení konkrétních problémů žáků ve společném vzdělávání.	5 (3,4 %)	8 (5,4 %)	55 (37,4 %)	79 (53,7 %)
Při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se mi dostává dostatečné metodické podpory ze strany pracovníků Speciálního poradenského centra (SPC).	2 (1,4 %)	21 (14,3 %)	69 (46,9 %)	55 (37,4 %)
Dobře se mi spolupracuje s SPC při řešení konkrétních problémů žáků ve společném vzdělávání.	2 (1,4 %)	10 (6,8 %)	76 (51,7 %)	59 (40,1 %)
Při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a všemi dalšími žáky s problematickým chováním se mi dostává dostatečné metodické podpory ze strany pracovníků Střediska výchovné péče (SVP).	11 (7,5 %)	44 (29,9 %)	71 (48,3 %)	21 (14,3 %)
Dobře se mi spolupracuje s SPC při řešení konkrétních problémů v rámci společného vzdělávání.	4 (2,7 %)	22 (15,0 %)	74 (50,3 %)	47 (32,0 %)

Spolupráce a podpora ve škole v kontextu společného vzdělávání – hodnocení ze strany výchovných poradců

V této oblasti se výchovní poradci vyjadřovali k celkem 6 výrokům a míru souhlasu/nesouhlasu s nimi vyjadřovali na 4bodové škále.

Tabulka 24 Rozložení odpovědí pro výchovné poradce na jednotlivé výroky týkající se hodnocení spolupráce a podpory ve škole v kontextu společného vzdělávání

Spolupráce a podpora ve škole	Zcela nesouhlasí	Spíše nesouhlasí	Spíše souhlasí	Zcela souhlasí
Způsoby, jak plánovat, uskutečňovat a hodnotit společné vzdělávání různorodých žáků v naší škole považují za funkční.	0 (0,0 %)	12 (8,2 %)	80 (54,4 %)	55 (37,4 %)
Daří se mi spolupracovat s celým pedagogickým sborem při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných třídách.	0 (0,0 %)	9 (6,1 %)	77 (52,4 %)	61 (41,5 %)
Daří se mi spolupracovat s rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.	0 (0,0 %)	14 (9,5 %)	105 (71,4 %)	28 (19,0 %)
Daří se mi spolupracovat s rodiči všech žáků při řešení problémů společného vzdělávání ve škole.	3 (2,0 %)	25 (17,0 %)	101 (68,7 %)	18 (12,2 %)
Vedení školy vytváří podmínky pro moji práci výchovného poradce/školního metodika prevence ve společném vzdělávání.	1 (0,7 %)	2 (1,4 %)	36 (24,5 %)	108 (73,5 %)
Dostává se mi podpory ze strany vedení školy při plnění úkolů výchovného poradce/školního metodika prevence ve společném vzdělávání.	1 (0,7 %)	1 (0,7 %)	33 (22,4 %)	112 (76,2 %)

Hodnocení náročnosti činností výchovného poradce ve společném vzdělávání

V této oblasti se výchovní poradci vyjadřovali k celkem 25, resp. 26 výroky a míru souhlasu/nesouhlasu s nimi vyjadřovali na 4bodové škále.

Tabulka 25 Rozložení odpovědí pro výchovné poradce na jednotlivé výroky týkající se hodnocení náročnosti činností v kontextu společného vzdělávání

Hodnocení náročnosti činností	Zcela nenáročné	Spíše náročné	Náročné	Vysoce náročné
1. Vyhledávání a orientační šetření žáků vyžadujících zvláštní pozornost a příprava návrhů na další péči o tyto žáky, včetně spolupráce při zajištění podpory pro 1. stupně.	4 (2,7 %)	58 (39,5 %)	54 (36,7 %)	31 (21,1 %)
2. Zprostředkování vstupní a průběžné diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb a mimořádného nadání a intervenčních činností pro žáky se SVP nebo mimořádně nadané žáky ve školských poradenských zařízeních.	15 (10,2 %)	57 (38,8 %)	60 (40,8 %)	15 (10,2 %)
3. Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními při zajišťování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a intervenčních činností pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.	18 (12,2 %)	79 (53,7 %)	39 (26,5 %)	11 (7,5 %)
4. Příprava podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole, koordinace poskytování poradenských služeb těmto žákům školou a školskými poradenskými zařízeními a koordinace vzdělávacích opatření u těchto žáků.	2 (1,4 %)	48 (32,7 %)	66 (44,9 %)	31 (21,1 %)
5. Poskytování služeb kariérového poradenství pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a zejména pro žáky uvedené v § 16 odst. 9 školského zákona.	6 (4,1 %)	69 (46,9 %)	55 (37,4 %)	17 (11,6 %)
6. Poskytování služeb kariérového poradenství žákům cizincům se zřetelem k jejich speciálním vzdělávacím potřebám.	5 (3,4 %)	40 (27,2 %)	45 (30,6 %)	57 (38,8 %)
7. Metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy v otázkách kariérového rozhodování žáků se SVP a žáků nadaných.	16 (10,9 %)	78 (53,1 %)	46 (31,3 %)	7 (4,8 %)
8. Metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy s přípravou a vyhodnocováním plánu pedagogické podpory.	10 (6,8 %)	76 (51,7 %)	48 (32,7 %)	13 (8,8 %)
9. Metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy s přípravou a vyhodnocováním individuálního vzdělávacího plánu.	6 (4,1 %)	57 (38,8 %)	64 (43,5 %)	20 (13,6 %)
10. Metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy s přípravou a vyhodnocováním individuálního výchovného plánu.	2 (1,4 %)	66 (44,9 %)	59 (40,1 %)	20 (13,6 %)
11. Metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy s naplňováním podpůrných opatření ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.	5 (3,4 %)	64 (43,5 %)	58 (39,5 %)	20 (13,6 %)
12. Metodická pomoc pedagogickým	15 (10,2 %)	71 (48,3 %)	38 (25,9 %)	23 (15,6 %)

pracovníkům školy při práci s nadanými a mimořádně nadanými žáky.

13. Zprostředkování nových metod pedagogické diagnostiky a intervence pedagogickým pracovníkům školy.	7 (4,8 %)	66 (44,9 %)	53 (36,1 %)	21 (14,3 %)
14. Metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy v otázkách začleňování žáků.	6 (4,1 %)	69 (46,9 %)	50 (34,0 %)	22 (15,0 %)
15. Metodická práce pomoc pedagogickým pracovníkům školy v otázkách s nadanými a mimořádně nadanými žáky.	19 (12,9 %)	74 (50,3 %)	35 (23,8 %)	19 (12,9 %)
16. Předávání odborných informací z oblasti péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pedagogickým pracovníkům školy.	17 (11,6 %)	80 (54,4 %)	42 (28,6 %)	8 (5,4 %)
17. Poskytování informací o činnosti školy, školských a dalších poradenských zařízení v regionu, o jejich zaměření, kompetencích a o možnostech využívání jejich služeb žákům a jejich rodičům/zákonným zástupcům.	23 (15,6 %)	81 (55,1 %)	36 (24,5 %)	7 (4,8 %)
18. Shromažďování odborných zpráv a informací o žácích v poradenské péči dalších poradenských zařízení a jejich zajištění v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů.	22 (15,0 %)	55 (37,4 %)	45 (30,6 %)	25 (17,0 %)
19. Vedení písemných záznamů umožňujících doložit rozsah a obsah činnosti výchovného poradce, navržená a realizovaná opatření.	9 (6,1 %)	43 (29,3 %)	58 (39,5 %)	37 (25,2 %)
20. Poskytování přímé podpory žákům s obtížemi.	7 (4,8 %)	59 (40,1 %)	53 (36,1 %)	28 (19,0 %)
21. Spolupráce s rodiči žáků se SVP.	11 (7,5 %)	73 (49,7 %)	49 (33,3 %)	14 (9,5 %)
22. Koordinace při řešení případů žáků vyžadující řízenou spolupráci více pedagogických pracovníků ve škole.	4 (2,7 %)	57 (38,8 %)	62 (42,2 %)	24 (16,3 %)
23. Řešení složitých případů žáků, které vyžaduje mezioborovou spolupráci specialistů z různých institucí.	0 (0,0 %)	27 (18,4 %)	53 (36,1 %)	67 (45,6 %)
24. Sledování přijímaných a vyhlášených změn při péči o znevýhodněné žáky ve školním vzdělávání.	5 (3,4 %)	47 (32,0 %)	64 (43,5 %)	31 (21,1 %)
25. Včasné zajištění podmínek a poskytování podpory žákům v souladu s centrálně přijatými změnami.	4 (2,7 %)	54 (36,7 %)	64 (43,5 %)	25 (17,0 %)

V souvislosti s výše uvedenými činnostmi byla ze strany výchovných poradců dále hodnocena „realizovatelnost všech popsanych činností v jejich plném rozsahu jedním pracovníkem při plnění vyučovacích povinností“. Pouze 8 (5,4 %) výchovných poradců uvedlo „realizovatelné bez omezení“, 43 (29,3 %) „realizovatelné s částečnými omezeními některých činností“, 68 (46,3 %) „realizovatelné se značným omezením některých činností“ a 28 (19,0 %) „realizovatelnost pouze vybraných činností“.

Hodnocení splnitelnosti činností výchovného poradce ve společném vzdělávání

V této oblasti se výchovní poradci vyjadřovali k celkem 25 výroků a míru souhlasu/nesouhlasu s nimi vyjadřovali na 4bodové škále.

Tabulka 26 Rozložení odpovědí pro výchovné poradce na jednotlivé výroky týkající se splnitelnosti stanovených činností v kontextu společného vzdělávání

Splnitelnost stanovených činností	v celé šíři nespitelné	značně obtížné plnění	splnitelné s obtížemi	splnitelné bez obtíží
1. Vyhledávání a orientační šetření žáků vyžadujících zvláštní pozornost a příprava návrhů na další péči o tyto žáky, včetně spolupráce při zajištění podpory pro 1. stupně.	5 (3,4 %)	26 (17,7 %)	74 (50,3 %)	42 (28,6 %)
2. Zprostředkování vstupní a průběžné diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb a mimořádného nadání a intervenčních činností pro žáky se SVP nebo mimořádně nadané žáky ve školských poradenských zařízeních.	3 (2,0 %)	18 (12,2 %)	84 (57,1 %)	42 (28,6 %)
3. Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními při zajišťování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a intervenčních činností pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.	1 (0,7 %)	21 (14,3 %)	63 (42,9 %)	62 (42,2 %)
4. Příprava podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole, koordinace poskytování poradenských služeb těmto žákům školou a školskými poradenskými zařízeními a koordinace vzdělávacích opatření u těchto žáků.	0 (0,0 %)	30 (20,4 %)	87 (59,2 %)	30 (20,4 %)
5. Poskytování služeb kariérového poradenství pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a zejména pro žáky uvedené v § 16 odst. 9 školského zákona.	0 (0,0 %)	23 (15,6 %)	76 (51,7 %)	48 (32,7 %)
6. Poskytování služeb kariérového poradenství žákům cizincům se zřetelem k jejich speciálním vzdělávacím potřebám.	4 (2,7 %)	45 (30,6 %)	77 (52,4 %)	21 (14,3 %)
7. Metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy v otázkách kariérového rozhodování žáků se SVP a žáků nadaných.	2 (1,4 %)	11 (7,5 %)	69 (46,9 %)	65 (44,2 %)
8. Metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy s přípravou a vyhodnocováním plánu pedagogické podpory.	2 (1,4 %)	11 (7,5 %)	67 (45,6 %)	67 (45,6 %)
9. Metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy s přípravou a vyhodnocováním individuálního vzdělávacího plánu.	2 (1,4 %)	17 (11,6 %)	75 (51,0 %)	53 (36,1 %)
10. Metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy s přípravou a vyhodnocováním individuálního výchovného plánu.	1 (0,7 %)	19 (12,9 %)	79 (53,7 %)	48 (32,7 %)
11. Metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy s naplňováním podpůrných opatření ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.	3 (2,0 %)	17 (11,6 %)	90 (61,2 %)	37 (25,2 %)

12. Metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy při práci s nadanými a mimořádně nadanými žáky.	4 (2,7 %)	17 (11,6 %)	76 (51,7 %)	50 (34,0 %)
13. Zprostředkování nových metod pedagogické diagnostiky a intervence pedagogickým pracovníkům školy.	4 (2,7 %)	34 (23,1 %)	78 (53,1 %)	31 (21,1 %)
14. Metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy v otázkách začleňování žáků.	3 (2,0 %)	18 (12,2 %)	85 (57,8 %)	41 (27,9 %)
15. Metodická práce pomoc pedagogickým pracovníkům školy v otázkách s nadanými a mimořádně nadanými žáky.	4 (2,7 %)	19 (12,9 %)	73 (49,7 %)	51 (34,7 %)
16. Předávání odborných informací z oblasti péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pedagogickým pracovníkům školy.	1 (0,7 %)	14 (9,5 %)	63 (42,9 %)	69 (46,9 %)
17. Poskytování informací o činnosti školy, školských a dalších poradenských zařízení v regionu, o jejich zaměření, kompetencích a o možnostech využívání jejich služeb žákům a jejich rodičům/zákonným zástupcům.	0 (0,0 %)	15 (10,2 %)	66 (44,9 %)	66 (44,9 %)
18. Shromažďování odborných zpráv a informací o žácích v poradenské péči dalších poradenských zařízení a jejich zajištění v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů.	1 (0,7 %)	29 (19,7 %)	43 (29,3 %)	74 (50,3 %)
19. Vedení písemných záznamů umožňujících doložit rozsah a obsah činnosti výchovného poradce, navržená a realizovaná opatření.	2 (1,4 %)	28 (19,0 %)	69 (46,9 %)	48 (32,7 %)
20. Poskytování přímé podpory žákům s obtížemi.	2 (1,4 %)	19 (12,9 %)	82 (55,8 %)	44 (29,9 %)
21. Spolupráce s rodiči žáků se SVP.	1 (0,7 %)	18 (12,2 %)	94 (63,9 %)	34 (23,1 %)
22. Koordinace při řešení případů žáků vyžadující řízenou spolupráci více pedagogických pracovníků ve škole.	2 (1,4 %)	29 (19,7 %)	78 (53,1 %)	38 (25,9 %)
23. Řešení složitých případů žáků, které vyžaduje mezioborovou spolupráci specialistů z různých institucí.	8 (5,4 %)	60 (40,8 %)	70 (47,6 %)	9 (6,1 %)
24. Sledování přijímaných a vyhlášených změn při péči o znevýhodněné žáky ve školním vzdělávání.	4 (2,7 %)	28 (19,0 %)	87 (59,2 %)	28 (19,0 %)
25. Včasné zajištění podmínek a poskytování podpory žákům v souladu s centrálně přijatými změnami.	2 (1,4 %)	30 (20,4 %)	91 (61,9 %)	24 (16,3 %)

Hodnocení proměny nároků na výkon pozice výchovného poradce

V této oblasti se výchovní poradci vyjadřovali k celkem 2 otázkám. Hodnocení míry proměny nároků zaznamenávali výchovní poradci na 3bodové škále.

Tabulka 27 Rozložení odpovědí na jednotlivé otázky týkající se hodnocení změny nároků na výkon pozice výchovného poradce

Hodnocení změny nároků	nižší než na začátku zavádění podpůrných opatření	stejně	v současnosti vyšší
Jak hodnotíte časové nároky na práci výchovného poradce v současnosti.	0 (0,0 %)	16 (10,9 %)	131 (89,1 %)
Jak hodnotíte počet činností a objem činností vykonávaných výchovným poradcem v současnosti.	0 (0,0 %)	18 (12,2 %)	129 (87,8 %)

Hodnocení vybraných opatření vedoucí ke zkvalitnění společného vzdělávání ze strany výchovných poradců

V této oblasti se výchovní poradci vyjadřovali k celkem 8 položkám. Bylo zjišťováno, jak moc by výchovným poradcům pomohla vybraná opatření v kontextu společného vzdělávání. Svě odpovědi zaznamenávali na 4bodové škále, přičemž 1 označuje nízkou míru hodnoceného opatření, 4 nejvyšší možnou míru hodnocení.

Tabulka 28 Rozložení odpovědí pro výchovné poradce na jednotlivé položky týkající se hodnocení vybraných opatření při jejich práci v rámci společného vzdělávání

Hodnocení vybraných opatření	1–nízká míra	2	3	4–nejvyšší možná míra
Výrazné snížení rozsahu přímé vyučovací činnosti oproti současnému stavu.	7 (4,8 %)	23 (15,6 %)	42 (28,6 %)	75 (51,0 %)
Přehledný aktualizovaný zdroj informací zacílený pro výchovné poradce ke společnému vzdělávání na jednom místě.	5 (3,4 %)	5 (3,4 %)	32 (21,8 %)	105 (71,4 %)
Možnost odborně sdílet zkušenosti s dalšími školními výchovnými poradci.	8 (5,4 %)	25 (17,0 %)	62 (42,2 %)	52 (35,4 %)
Možnost supervize (odborník mimo školu)	20 (13,6 %)	44 (29,9 %)	51 (34,7 %)	32 (21,8 %)
Funkční síť dostupných spolupracujících specialistů mimo školství.	10 (6,8 %)	34 (23,1 %)	50 (34,0 %)	53 (36,1 %)
Možnost konzultací konkrétních problémů a jejich řešení s odborníky mimo vlastní školu.	7 (4,8 %)	36 (24,5 %)	43 (29,3 %)	61 (41,5 %)
Možnost vzdělávání se přímo ve škole při řešení konkrétních situací pod vedením konzultujícího odborníka.	16 (10,9 %)	40 (27,2 %)	57 (38,8 %)	34 (23,1 %)
Možnost účasti ve specializovaném výcviku podle vlastního výběru (např. žáci s PAS, vyjednávání, mediace).	17 (11,6 %)	40 (27,2 %)	55 (37,4 %)	35 (23,8 %)

3.5 Výsledky výzkumu II. etapy kvantitativního šetření pro školní metodiky prevence

Popisné charakteristiky pro školní metodiky prevence

Tabulka 29 Popisné charakteristiky pro školní metodiky prevence v rámci II. etapy výzkumu

Školní metodici prevence (N = 138)	N	%
Pohlaví		
Muž	21	15,2
Žena	117	84,8
Věková kategorie		
Pod 30 let včetně	1	0,7
31–40 let	22	15,9
41–50 let	67	48,6
51–60 let	47	34,1
Nad 61 let	1	0,7
Nejvyšší dosažené vzdělání		
VŠ s kvalifikací pro učitelství	113	81,9
VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací	13	9,4
Jiné VŠ vzdělání doplněné o kvalifikaci pro učitelství	11	8,0
Jiné VŠ vzdělání bez kvalifikace pro učitelství	1	0,7
Vzdělání pro výkon funkce školní metodik prevence		
Ano	106	76,8
Ne	32	23,2
Počet let praxe ve školství jako pedagogický pracovník		
Do 5 let	4	2,9
5–15 let	31	22,5
Více než 15 let	103	74,6
Počet let praxe jako školní metodik prevence		
Do 2 let	10	7,2
2–5 let	22	15,9
Více než 5 let	106	76,8
Kraj ČR, ve kterém se nacházela ZŠ, v níž školní metodik prevence působil		
Zlínský	8	5,8
Ústecký	9	6,5
Plzeňský	9	6,5
Pardubický	9	6,5
Moravskoslezský	14	10,1
Karlovarský	4	2,9
Jihočeský	9	6,5
Vysočina	11	8,0
Středočeský	17	12,3
Praha	8	5,8
Olomoucký	9	6,5
Liberecký	7	5,1
Jihomoravský	15	10,9
Královéhradecký	9	6,5

Informovanost školních metodiků prevence v kontextu společného vzdělávání

V této oblasti se školní metodici prevence vyjadřovali k celkem 6 otázkám/výrokům a 5 podotázkám/výrokům.

- S výrokem č. 1 „*Považuji se za dostatečně informovaného/informovanou pro zavádění a rozvíjení společného vzdělávání v naší škole*“ zcela souhlasilo 39 (28,3 %) školních metodiků prevence, spíše souhlasilo 81 (58,7 %), spíše nesouhlasilo 14 (10,1 %) a 4 respondenti z řad školních metodiků prevence zcela nesouhlasili (2,9 %).
- S výrokem č. 2 v dané oblasti, tj. „*Informace určené výchovným poradcům/školním metodikům prevence k řešení problémů se začleňováním a poskytováním cílené podpory žákům se SVP, žákům nadaným, právě tak i ostatním žákům ve společném vzdělávání čerpám z materiálů MŠMT*“, se kladně ztotožnili všichni školní metodici prevence 138 (100,0 %). Ti následně hodnotili, zda „*Informace poskytované MŠMT ČR považuji pro svoji práci za dostačující*“. Variantu „*zcela souhlasím*“ označilo 18 (14,5 %), „*spíše souhlasím*“ 89 (71,8 %), „*spíše nesouhlasím*“ 16 (12,9 %) a „*zcela nesouhlasím*“ zvolil 1 respondent (0,8 %).
- Na výrok č. 3 „*Informace určené výchovným poradcům/školním metodikům prevence čerpám z materiálů a vzdělávání Národního pedagogického institutu ČR (NPI ČR), včetně metodického portálu RVP.cz / dříve Národní ústav pro vzdělávání a Národní institut dalšího vzdělávání/*“ odpovědělo „*ano*“ 111 (80,4 %) školních metodiků prevence, „*ne*“ označilo 27 (19,6 %). Ti, kteří odpověděli na tento výrok ano, následně hodnotili na čtyřbodové škále míru souhlasu/nesouhlasu s „*Informace poskytované NPI ČR považuji pro svoji práci za přínosné*“. Zcela souhlasilo 23 (20,7 %), spíše souhlasilo 85 (76,6 %) a spíše nesouhlasili 3 (2,7 %) školní metodici prevence.
- Na výrok č. 4 „*Informace určené výchovným poradcům/školním metodikům prevence čerpám od České školní inspekce*“ odpovědělo „*ano*“ 70 (50,7 %) školních metodiků prevence a negativně 68 (49,3 %). K následující podotázce se proto vyjadřovalo 70 školních metodiků prevence, přičemž 6 (8,6 %) z nich zcela souhlasilo, 57 (81,4 %) spíše souhlasilo a 2 (10,0 %) spíše nesouhlasili s tím, že „*Informace poskytované ČŠI považuji pro svoji práci za přínosné*“.
- V souvislosti s výrokem č. 5 „*Informace určené výchovným poradcům/školním metodikům prevence pro společné vzdělávání čerpám z materiálů a vzdělávání poskytovaného pedagogickou fakultou/fakultami připravujícími výchovné poradce/školní metodiky prevence*“ odpovědělo „*ano*“ 41 (29,7 %) školních metodiků prevence a „*ne*“ 97 (70,3 %). Ti, kteří odpověděli na tento výrok ano, následně hodnotili na čtyřbodové škále míru souhlasu/nesouhlasu s „*Informace poskytované fakultami považuji pro svoji práci za přínosné*“. Zcela souhlasilo 6 (14,6 %), spíše souhlasilo 29 (70,7 %) a 6 (14,6 %) školních metodiků prevence spíše nesouhlasilo.
- Na poslední 6. výrok v této oblasti „*Využívám informace od organizací zabývajících se touto problematikou a vzděláváním pedagogických pracovníků v této oblasti (např. Krajské centrum vzdělávání, ČOSIV, Člověk v tísni, aj.)*“ odpovědělo „*ano*“ 109 (79,0 %) školních metodiků prevence, „*ne*“ označilo 29 (21,0 %). K následující podotázce se proto vyjadřovalo 109 školních metodiků prevence, přičemž 29 (26,6 %) z nich zcela souhlasilo, 71 (65,1 %) spíše souhlasilo a 9 (8,3 %) spíše nesouhlasili s tím, že „*Informace poskytované vzdělávacími organizacemi a spolky působícími v této oblasti považuji pro svoji práci za přínosné*“.

Podpora a spolupráce mimo školu v kontextu společného vzdělávání – hodnocení ze strany školních metodiků prevence

V této oblasti se školní metodici prevence vyjadřovali k celkem 7 výrokům a míru souhlasu/nesouhlasu s nimi vyjadřovali na 4bodové škále.

Tabulka 30 Rozložení odpovědí pro školní metodiky prevence na jednotlivé výroky týkající se hodnocení podpory a spolupráce mimo školu v kontextu společného vzdělávání

Podpora a spolupráce mimo školu	Zcela nesouhlasí	Spíše nesouhlasí	Spíše souhlasí	Zcela souhlasí
Dostává se mi dostatečné metodické podpory při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami od pracovníků pedagogicko-psychologické poradny (PPP).	7 (5,1 %)	23 (16,7 %)	76 (55,1 %)	32 (23,2 %)
Dostává se mi dostatečné metodické podpory při práci s heterogenními třídami od pracovníků pedagogicko-psychologické poradny.	8 (5,8 %)	37 (26,8 %)	76 (55,1 %)	17 (12,3 %)
Dobře se mi spolupracuje s pracovníky PPP při řešení konkrétních problémů žáků ve společném vzdělávání.	3 (2,2 %)	24 (17,4 %)	77 (55,8 %)	34 (24,6 %)
Při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se mi dostává dostatečné metodické podpory ze strany pracovníků Speciálního poradenského centra (SPC).	6 (4,3 %)	27 (19,6 %)	84 (60,9 %)	21 (15,2 %)
Dobře se mi spolupracuje s SPC při řešení konkrétních problémů žáků ve společném vzdělávání.	5 (3,6 %)	25 (18,1 %)	81 (58,7 %)	27 (19,6 %)
Při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a všemi dalšími žáky s problematickým chováním se mi dostává dostatečné metodické podpory ze strany pracovníků Střediska výchovné péče (SVP).	8 (5,8 %)	32 (23,2 %)	75 (54,3 %)	23 (16,7 %)
Dobře se mi spolupracuje s SPC při řešení konkrétních problémů v rámci společného vzdělávání.	7 (5,1 %)	26 (18,8 %)	83 (60,1 %)	22 (15,9 %)

Spolupráce a podpora ve škole v kontextu společného vzdělávání – hodnocení ze strany školních metodiků prevence

V této oblasti se školní metodici prevence vyjadřovali k celkem 6 výrokům a míru souhlasu/nesouhlasu s nimi vyjadřovali na 4bodové škále.

Tabulka 31 Rozložení odpovědí pro školní metodiky prevence na jednotlivé výroky týkající se hodnocení spolupráce a podpory ve škole v kontextu společného vzdělávání

Spolupráce a podpora ve škole	Zcela nesouhlasí	Spíše nesouhlasí	Spíše souhlasí	Zcela souhlasí
Způsoby, jak plánovat, uskutečňovat a hodnotit společné vzdělávání různorodých žáků v naší škole považují za funkční.	5 (3,6 %)	13 (9,4 %)	84 (60,9 %)	36 (26,1 %)
Daří se mi spolupracovat s celým pedagogickým sborem při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných třídách.	2 (1,4 %)	12 (8,7 %)	78 (56,5 %)	46 (33,3 %)
Daří se mi spolupracovat s rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.	3 (2,2 %)	8 (5,8 %)	116 (84,1 %)	11 (8,0 %)
Daří se mi spolupracovat s rodiči všech žáků při řešení problémů společného vzdělávání ve škole.	1 (0,7 %)	23 (16,7 %)	108 (78,3 %)	6 (4,3 %)
Vedení školy vytváří podmínky pro moji práci výchovného poradce/školního metodika prevence ve společném vzdělávání.	2 (1,4 %)	4 (2,9 %)	44 (31,9 %)	88 (63,8 %)
Dostává se mi podpory ze strany vedení školy při plnění úkolů výchovného poradce/školního metodika prevence ve společném vzdělávání.	2 (1,4 %)	4 (2,9 %)	39 (28,3 %)	93 (67,4 %)

Hodnocení náročnosti činností školního metodika prevence ve společném vzdělávání

V této oblasti se školní metodici prevence vyjadřovali k celkem 20, resp. 21 výrokům a míru souhlasu/nesouhlasu s nimi vyjadřovali na 4bodové škále.

Tabulka 32 Rozložení odpovědí pro školní metodiky prevence na jednotlivé výroky týkající se hodnocení náročnosti činností v kontextu společného vzdělávání

Hodnocení náročnosti činností	Zcela nenáročné	Spíše náročné	Náročné	Vysoce náročné
<i>Metodické a koordinační činnosti</i>				
1. Koordinace tvorby, kontrola, evaluace a participace při realizaci minimálního preventivního programu školy s přihlédnutím k principům společného vzdělávání (akceptování jinakosti a nediskriminace na základě odlišnosti).	2 (1,4 %)	41 (29,7 %)	70 (50,7 %)	25 (18,1 %)
2. Koordinace a participace na realizaci aktivit školy zaměřených na prevenci záškoláctví, závislostí, násilí, vandalismu, sexuálního zneužívání, zneužívání sektami, rasismu a xenofobie, prekriminálního a kriminálního chování, rizikových projevů sebepoškozování a dalších projevů rizikového chování s přihlédnutím k různorodému sociokulturnímu pozadí žáků a jejich rodinným podmínkám.	0 (0,0 %)	37 (26,8 %)	73 (52,9 %)	28 (20,3 %)
3. Metodické vedení činnosti pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence rizikového chování spojené s diferenciací a individualizovaným přístupem k žákům vzhledem k jejich potřebám a možnostem. Vyhledávání a nastavení vhodné podpory směřující k odstranění rizikového chování.	2 (1,4 %)	43 (31,2 %)	59 (42,8 %)	34 (24,6 %)
4. Koordinace vzdělávání pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence rizikového chování ve společném vzdělávání.	15 (10,9 %)	57 (41,3 %)	52 (37,7 %)	14 (10,1 %)
5. Individuální a skupinová práce se žáky s obtížemi v adaptaci, se sociálně vztahovými problémy, s rizikovým chováním a problémy, které negativně ovlivňují jejich vzdělávání.	2 (1,4 %)	32 (23,2 %)	59 (42,8 %)	45 (32,6 %)
6. Koordinace přípravy a realizace aktivit zaměřených na zapojování multikulturních prvků do vzdělávacího procesu a na integraci žáků cizinců.	4 (2,9 %)	36 (26,1 %)	52 (37,7 %)	46 (33,3 %)
7. Koordinace spolupráce školy s orgány státní správy a samosprávy, které mají v kompetenci problematiku prevence rizikového chování, s metodikem preventivních aktivit v pedagogicko-psychologické poradně a s poradenskými, terapeutickými, preventivními, krizovými, a dalšími odbornými pracovišti, zařízeními a institucemi, které působí v oblasti prevence rizikového chování.	13 (9,4 %)	66 (47,8 %)	48 (34,8 %)	11 (8,0 %)
8. Kontaktování odpovídajícího odborného pracoviště a participace na intervenci a následné	17 (12,3 %)	60 (43,5 %)	41 (29,7 %)	20 (14,5 %)

pěči v případě akutního výskytu rizikového chování.				
9. Shromažďování odborných zpráv a informací o žácích v poradenské péči specializovaných poradenských zařízení v rámci prevence rizikového chování v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů.	15 (10,9 %)	67 (48,6 %)	39 (28,3 %)	17 (12,3 %)
10. Vedení písemných záznamů umožňujících doložit rozsah a obsah činnosti školního metodika prevence, navržená a realizovaná opatření.	7 (5,1 %)	45 (32,6 %)	49 (35,5 %)	37 (26,8 %)
<i>Informační činnosti</i>				
11. Zajišťování a předávání odborných informací o problematice rizikového chování, o nabídkách programů a projektů, o metodách a formách specifické primární prevence pedagogickým pracovníkům školy v kontextu společného vzdělávání.	17 (12,3 %)	68 (49,3 %)	43 (31,2 %)	10 (7,2 %)
12. Prezentace výsledků preventivní práce školy, získávání nových odborných informací a zkušeností.	9 (6,5 %)	73 (52,9 %)	38 (27,5 %)	18 (13,0 %)
13. Vedení a průběžné aktualizování databáze spolupracovníků školy pro oblast prevence rizikového chování.	28 (20,3 %)	68 (49,3 %)	31 (22,5 %)	11 (8,0 %)
14. Předávání informací a zpráv o realizovaných preventivních programech zákonným zástupcům, pedagogickým pracovníkům školy a školskému poradenskému zařízení.	25 (18,1 %)	72 (52,2 %)	33 (23,9 %)	8 (5,8 %)
15. Vedení dokumentace, evidence a administrativa související se standardními činnostmi v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů a předávání informací o realizovaných preventivních programech školy pro potřeby zpracování analýz, statistik a krajských plánů prevence.	6 (4,3 %)	49 (35,5 %)	48 (34,8 %)	35 (25,4 %)
<i>Poradenské činnosti</i>				
16. Vyhledávání a orientační šetření žáků s rizikem či projevy rizikového chování; poskytování poradenských služeb těmto žákům a jejich zákonným zástupcům, případně zajišťování péče odpovídajícího odborného pracoviště ve spolupráci s třídními učiteli.	3 (2,2 %)	47 (34,1 %)	52 (37,7 %)	36 (26,1 %)
17. Spolupráce s třídními učiteli při zachycování varovných signálů spojených s možností rozvoje rizikového chování u jednotlivých žáků a tříd a participace na sledování úrovně rizikových faktorů, které jsou významné pro rozvoj rizikového chování ve škole.	21 (15,2 %)	61 (44,2 %)	40 (29,0 %)	16 (11,6 %)
18. Příprava podmínek pro začlenění žáků se specifickými poruchami chování ve škole a koordinace poskytování poradenských a preventivních služeb těmto žákům školou a specializovanými školskými zařízeními.	4 (2,9 %)	55 (39,9 %)	52 (37,7 %)	27 (19,6 %)
<i>Minimální preventivní program</i>				
19. Koordinace tvorby a kontrola realizace	17 (12,3 %)	61 (44,2 %)	45 (32,6 %)	15 (10,9 %)

Minimálního preventivního programu, dle potřeby při tom spolupráce s metodikem prevence v pedagogicko-psychologické poradně.				
<i>Další činnosti</i>				
20. Plánování, analýza, koordinace a organizace preventivních akcí pro žáky s využitím diferenciací a individuálního přístupu podle složení žáků.	1 (0,7 %)	66 (47,8 %)	46 (33,3 %)	25 (18,1 %)

V souvislosti s výše uvedenými činnostmi byla ze strany školních metodiků prevence dále hodnocena „realizovatelnost všech popsanych činností v jejich plném rozsahu jedním pracovníkem při plnění vyučovacích povinností“. Pouze 2 (1,4 %) školní metodici prevence uvedli „realizovatelné bez omezení“, 40 (29,0 %) „realizovatelné s částečnými omezeními některých činností“, 51 (37,0 %) „realizovatelné se značným omezením některých činností“ a 45 (32,6 %) „realizovatelnost pouze vybraných činností“.

Hodnocení splnitelnosti činností školního metodika prevence ve společném vzdělávání

V této oblasti se školní metodici prevence vyjadřovali k celkem 20 výroky a míru souhlasu/nesouhlasu s nimi vyjadřovali na 4bodové škále.

Tabulka 33 Rozložení odpovědí pro školní metodiky prevence na jednotlivé výroky týkající se splnitelnosti stanovených činností v kontextu společného vzdělávání

Splnitelnost stanovených činností	v celé šíři nespitelné	značně obtížné plnění	splnitelné s obtížemi	splnitelné bez obtíží
<i>Metodická a koordinační činnost</i>				
1. Koordinace tvorby, kontrola, evaluace a participace při realizaci minimálního preventivního programu školy s přihlédnutím k principům společného vzdělávání (akceptování jinakosti a nediskriminace na základě odlišnosti).	10 (7,2 %)	24 (17,4 %)	88 (63,8 %)	16 (11,6 %)
2. Koordinace a participace na realizaci aktivit školy zaměřených na prevenci záškoláctví, závislosti, násilí, vandalismu, sexuálního zneužívání, zneužívání sektami, rasismu a xenofobie, prekriminálního a kriminálního chování, rizikových projevů sebepoškozování a dalších projevů rizikového chování s přihlédnutím k různorodému sociokulturnímu pozadí žáků a jejich rodinným podmínkám.	10 (7,2 %)	30 (21,7 %)	86 (62,3 %)	12 (8,7 %)
3. Metodické vedení činnosti pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence rizikového chování spojené s diferenciací a individualizovaným přístupem k žákům vzhledem k jejich potřebám a možnostem. Vyhledávání a nastavení vhodné podpory směřující k odstranění rizikového chování.	9 (6,5 %)	31 (22,5 %)	84 (60,9 %)	14 (10,1 %)
4. Koordinace vzdělávání pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence rizikového chování ve společném vzdělávání.	9 (6,5 %)	27 (19,6 %)	65 (47,1 %)	37 (26,8 %)

5. Individuální a skupinová práce se žáky s obtížemi v adaptaci, se sociálně vztahovými problémy, s rizikovým chováním a problémy, které negativně ovlivňují jejich vzdělávání.	13 (9,4 %)	50 (36,2 %)	68 (49,3 %)	7 (5,1 %)
6. Koordinace přípravy a realizace aktivit zaměřených na zapojování multikulturních prvků do vzdělávacího procesu a na integraci žáků cizinců.	14 (10,1 %)	44 (31,9 %)	65 (47,1 %)	15 (10,9 %)
7. Koordinace spolupráce školy s orgány státní správy a samosprávy, které mají v kompetenci problematiku prevence rizikového chování, s metodikem preventivních aktivit v pedagogicko-psychologické poradně a s poradenskými, terapeutickými, preventivními, krizovými, a dalšími odbornými pracovišti, zařízeními a institucemi, které působí v oblasti prevence rizikového chování.	13 (9,4 %)	21 (15,2 %)	72 (52,2 %)	32 (23,2 %)
8. Kontaktování odpovídajícího odborného pracoviště a participace na intervenci a následné péči v případě akutního výskytu rizikového chování.	6 (4,3 %)	20 (14,5 %)	67 (48,6 %)	45 (32,6 %)
9. Shromažďování odborných zpráv a informací o žácích v poradenské péči specializovaných poradenských zařízení v rámci prevence rizikového chování v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů.	6 (4,3 %)	11 (8,0 %)	68 (49,3 %)	53 (38,4 %)
10. Vedení písemných záznamů umožňujících doložit rozsah a obsah činnosti školního metodika prevence, navržená a realizovaná opatření.	6 (4,3 %)	21 (15,2 %)	75 (54,3 %)	36 (26,1 %)
<i>Informační činnost</i>				
11. Zajišťování a předávání odborných informací o problematice rizikového chování, o nabídkách programů a projektů, o metodách a formách specifické primární prevence pedagogickým pracovníkům školy v kontextu společného vzdělávání.	5 (3,6 %)	16 (11,6 %)	65 (47,1 %)	52 (37,7 %)
12. Prezentace výsledků preventivní práce školy, získávání nových odborných informací a zkušeností.	6 (4,3 %)	15 (10,9 %)	76 (55,1 %)	41 (29,7 %)
13. Vedení a průběžné aktualizování databáze spolupracovníků školy pro oblast prevence rizikového chování.	4 (2,9 %)	15 (10,9 %)	59 (42,8 %)	60 (43,5 %)
14. Předávání informací a zpráv o realizovaných preventivních programech zákonným zástupcům, pedagogickým pracovníkům školy a školskému poradenskému zařízení.	4 (2,9 %)	10 (7,2 %)	64 (46,4 %)	60 (43,5 %)
15. Vedení dokumentace, evidence a administrativa související se standardními činnostmi v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů a předávání informací o realizovaných preventivních programech školy pro potřeby zpracování analýz, statistik a krajských plánů prevence.	7 (5,1 %)	35 (25,4 %)	60 (43,5 %)	36 (26,1 %)

<i>Poradenské činnosti</i>				
16. Vyhledávání a orientační šetření žáků s rizikem či projevy rizikového chování; poskytování poradenských služeb těmto žákům a jejich zákonným zástupcům, případně zajišťování péče odpovídajícího odborného pracoviště ve spolupráci s třídními učiteli.	8 (5,8 %)	29 (21,0 %)	77 (55,8 %)	24 (17,4 %)
17. Spolupráce s třídními učiteli při zachycování varovných signálů spojených s možností rozvoje rizikového chování u jednotlivých žáků a tříd a participace na sledování úrovně rizikových faktorů, které jsou významné pro rozvoj rizikového chování ve škole.	7 (5,1 %)	13 (9,4 %)	64 (46,4 %)	54 (39,1 %)
18. Příprava podmínek pro začlenění žáků se specifickými poruchami chování ve škole a koordinace poskytování poradenských a preventivních služeb těmto žákům školou a specializovanými školskými zařízeními.	8 (5,8 %)	22 (15,9 %)	91 (65,9 %)	17 (12,3 %)
<i>Minimální preventivní program</i>				
19. Koordinace tvorby a kontrola realizace Minimálního preventivního programu, dle potřeby při tom spolupráce s metodikem prevence v pedagogicko-psychologické poradně.	7 (5,1 %)	11 (8,0 %)	63 (45,7 %)	57 (41,3 %)
<i>Další činnosti</i>				
20. Plánování, analýza, koordinace a organizace preventivních akcí pro žáky s využitím diferenciací a individuálního přístupu podle složení žáků.	7 (5,1 %)	23 (16,7 %)	81 (58,7 %)	27 (19,6 %)

Hodnocení proměny nároků na výkon pozice školního metodika prevence

V této oblasti se školní metodici prevence vyjadřovali k celkem 2 otázkám. Hodnocení míry proměny nároků zaznamenávali na 3bodové škále.

Tabulka 34 Rozložení odpovědí na jednotlivé otázky týkající se hodnocení změny nároků na výkon pozice školního metodika prevence

Hodnocení změny nároků	nižší než na začátku zavádění podpůrných opatření	stejně	v současnosti vyšší
Jak hodnotíte časové nároky na práci školního metodika prevence v současnosti.	0 (0,0 %)	13 (9,4 %)	125 (90,6 %)
Jak hodnotíte počet a rozsah činností školního metodika prevence v současnosti.	0 (0,0 %)	13 (9,4 %)	125 (90,6 %)

Hodnocení vybraných opatření vedoucích ke zkvalitnění společného vzdělávání ze strany školních metodiků prevence

V této oblasti se školní metodici prevence vyjadřovali k celkem 8 položkám. Bylo zjišťováno, jak moc by školním metodikům prevence pomohla vybraná opatření v kontextu společného vzdělávání. Svě odpovědi zaznamenávali na 4bodové škále, přičemž 1 označuje nízkou míru hodnoceného opatření, 4 nejvyšší možnou míru hodnocení.

Tabulka 35 Rozložení odpovědí pro školní metodiky prevence na jednotlivé položky týkající se hodnocení vybraných opatření při jejich práci v rámci společného vzdělávání

Hodnocení vybraných opatření	1–nízká míra	2	3	4–nejvyšší možná míra
Výrazné snížení rozsahu přímé vyučovací činnosti oproti současnému stavu.	4 (2,9 %)	7 (5,1 %)	25 (18,1 %)	102 (73,9 %)
Přehledný aktualizovaný zdroj informací zacílený pro ŠMP ke společnému vzdělávání na jednom místě.	3 (2,2 %)	9 (6,5 %)	29 (21,0 %)	97 (70,3 %)
Možnost odborně sdílet zkušenosti s dalšími školními metodiky prevence.	5 (3,6 %)	26 (18,8 %)	44 (31,9 %)	63 (45,7 %)
Možnost supervize (odborník mimo školu).	11 (8,0 %)	43 (31,2 %)	41 (29,7 %)	43 (31,2 %)
Funkční síť dostupných spolupracujících specialistů mimo školství.	0 (0,0 %)	17 (12,3 %)	43 (31,2 %)	78 (56,5 %)
Možnost konzultací konkrétních problémů a jejich řešení s odborníky mimo vlastní školu.	6 (4,3 %)	23 (16,7 %)	43 (31,2 %)	66 (47,8 %)
Možnost vzdělávání se přímo ve škole při řešení konkrétních situací pod vedením konzultujícího odborníka.	8 (5,8 %)	29 (21,0 %)	56 (40,6 %)	45 (32,6 %)
Možnost účasti ve specializovaném výcviku podle vlastního výběru (např. mediace, řešení konfliktních situací, řešení život ohrožujících situací, pedagogická diagnostika).	7 (5,1 %)	29 (21,0 %)	43 (31,2 %)	59 (42,8 %)

3.6 Zdroje

Booth, T; Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. 3. vyd. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, ISBN 978-1 872001-68-5.

Booth, T; Ainscow, M. (2007). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools/Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Český překlad: Hana Čechová a Daniela Zítková, 1. vyd. Praha: Rytmus, ISBN 80-903598-5-X. Dostupné z: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Czech.pdf>

Sharma, U.; Jacobs, K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 55, no. 3, pp. 13 - 23. ISSN 0742-051X. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004>

Sharma, U.; Loreman, T.; Forlin, Ch. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Vol. 12, no. 1, pp. 12-21. ISSN 1471-3802.

Příloha 2 Zpráva o výsledcích kvalitativního výzkumného šetření společného vzdělávání v základních školách ve školním roce 2021/2022

4.1 Úvod

Monitoring pedagogických procesů na základních školách ve školním roce 2021/2022 v rámci kvalitativní větve výzkumu byl proveden polostrukturovanými rozhovory s pedagogy vybraných státních základních škol. Doprovodnou metodou bylo nezaměřené pozorování kultury a klimatu školy. Účelem zpracování dat ze druhého kola rozhovorů bylo získat představu, v jakých oblastech a v jakých pedagogických postupech a prostředcích se školy posunuly, jakými proměnami prošly od zavedení společného vzdělávání. Šetření bylo vedeno klíčovou otázkou:

Jakou zkušenost sdělují základní školy při práci s diverzifikovanými třídami ve školním roce 2021-2022?

Zaměření šetření jsme konkretizovali následujícími předmětnými oblastmi:

- Co pedagogové školy vyhodnocují jako prospěšné a účelné, co se jim daří v rámci naplňování funkcí základního vzdělávání v podmínkách společného vzdělávání.
- Jaké postupy a opatření na úrovni školy a třídy mohou příznivě působit na implementaci společného vzdělávání.
- Jaké podmínky považují za zásadní pro dobrou práci školy a jak je zdůvodňují.

Ve školním roce 2021/2022 bylo z monitorovaného vzorku 10 škol z prvního kola rozhovorů ze školního roku 2018/2019 vybráno 5 městských základních škol (z různých pražských obvodů) a přibrány 2 nové venkovské školy ze Středočeského kraje. Ve vzorku tedy bylo celkem 7 ZŠ, ke kterým jsme pro monitoring zkušeností s dílčím jevem rušení tzv. mikrotříd jsme přidali ještě jednu další pražskou školu. Školy uvádíme pod písmennými kódy – viz tabulka 1. K nim je přiřazena ZŠ H jako škola doplňková pro dílčí aspekt zkoumání, je městskou plně organizovanou školou v centru Prahy.

Tabulka 1 Přehled škol zapojených do monitoringu

Škola	Charakteristika
ZŠ A	Městská, plně organizovaná, Praha centrum
ZŠ B	Sídlištní, plně organizovaná, Praha
ZŠ C	Sídlištní, plně organizovaná, Praha
ZŠ D	Sídlištní, plně organizovaná, Praha
ZŠ E	Sídlištní, plně organizovaná, Praha
ZŠ F	Venkovská, plně organizovaná, SČ kraj
ZŠ G	Venkovská, plně organizovaná, SČ kraj

Školy jsou abecedně seřazeny podle toho, do jaké míry se jeví rozvinuta jejich implementace společného vzdělávání. Pořadí A-E označuje tuto kvalitu u městských škol, pořadí F-G u venkovských škol.

V každé škole byly provedeny tři rozhovory: s vedením školy, s pedagogy a asistenty pedagoga na 1. stupni a s pedagogy a asistenty pedagoga na 2. stupni. V každé skupině se rozhovoru účastnili v průměru 3 respondenti. Celkem jsme se dotazovali 83 respondentů.

Témata rozhovorů byla shodná s tématy prvního kola rozhovorů. V tomto šetření jsme se zaměřili především na to, jak ve sledovaných oblastech pedagogové vyhodnocují své pozitivní zkušenosti, tedy co se jim daří, ale i na jaké meze narážejí. Obsahovým jádrem byly pedagogické procesy v aspektu plánování výuky, realizace a řízení výuky, hodnocení výuky. Navazujícím tématem byly názory pedagogů, včetně asistentů pedagoga, na myšlenku a implementaci společného vzdělávání v podmínkách dané školy. Posledním tématem byla potřeba konkrétních vnějších podmínek pro vzdělávání žáků tak, jak se jeví pedagogům po pěti letech hledání cest pro vzdělávání a výchovu žáků v heterogenních neboli diverzifikovaných třídách.

V kvalitativním zpracování dat postupujeme od syntetického zobrazení školy jako celku k analytickému. Syntetický pohled v kapitole *I. Obraz školy ve školním roce 2021/2022* tvoříme fenomenologicky, bez předem připravených kategorií. Pokusili jsme se ukázat, jak sledované školy vypadají dnes, kam ve společném vzdělávání dospěly, kde narazily na současné meze a jaká jsou jejich silná místa. To umožnilo následně odhalit prvky důležité pro zobrazení jedinečnosti každé z nich. Funkcí obrazu školy v monitoringu společného vzdělávání je představit ji celkově z našeho vnímání práce školy a z výpovědí pedagogů školy, nejen z toho, co nám říkali, ale i s jakou dikcí, důrazy, pochybnostmi to říkali. Obraz není jednorázovou momentkou, je spíše skládačkou s aspirací evokovat celkovou představu života školy, zobrazit školu v podobě živého organismu. Součástí obrazu je tak i motto, kterým jsme chtěli vyjádřit současný náhled na realitu společného vzdělávání v dané škole.

Analytickým pohledem v kapitole *II. Analýza pozitivních zkušeností pedagogů se společným vzděláváním* sledujeme v klíčových kategoriích, jak jednotlivé školy v realitě práce s diverzifikovanými třídami hledají cesty k naplnění hlavních funkcí základního vzdělávání, opět více se zaměřením na pozitivní zkušenosti. Cílem této části zpracování monitoringu je především ukázat, kde při vzdělávání diverzifikovaných tříd se každá škola nachází. Data zpracováváme pro každou školu ve třech úrovních kopírujících tři skupiny respondentů v rozhovoru: co se daří a co se mění na úrovni vedení školy, na úrovni pedagogů 1. stupně a na úrovni pedagogů 2. stupně. V každé respondentské úrovni pak monitorujeme (a) plánování pedagogických procesů, (b) realizaci a řízení pedagogických procesů, (c) hodnocení pedagogických procesů. Poslední částí této analýzy je souhrn podmínek, které pedagogové školy deklarují jako podstatné pro chod jejich školy.

V kapitole *III. Důležité aspekty fungování společného vzdělávání ve škole*, tj. ve shrnutí u každé školy, jsme tematizovali, jaké aspekty práce pedagogů jsou jimi vnímány jako důležité pro společné vzdělávání, co respondenti akcentují, na co upírají pozornost. Vyplývá tak na povrch, jaké podmínky si musí školy vytvářet samy v situaci, kdy vnější podmínky jsou obdobné.

Ve 2. části zprávy se zabýváme *Klíčovými aspekty společného vzdělávání na monitorovaných školách*, které nám umožnily školy vzájemně porovnávat a z různých hledisek typizovat. Následně upozorňujeme na *Personální a organizační aspekty implementace společného vzdělávání na ZŠ jako na faktory*, které tvoří také významnou součást zajištění SV na každé škole.

Použité zkratky:

LMP – lehké mentální postižení

OSPOD – orgán sociálně právní ochrany dětí

PLPP – plán pedagogické podpory

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SV – společné vzdělávání

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠPP – školní poradenské pracoviště

ZŠ – základní škola

Žák s OMJ – žák s odlišným mateřským jazykem

4.2. Monitorované školy

Každá z monitorovaných škol je představena v následující struktuře:

- I. **Obraz školy ve školním roce 2021/22**
Obraz školy se snaží zachytit celkový pohled na školu tak, jak ji autoři zprávy dlouhodobě vnímají a jak porozuměli postojům a názorům pedagogů školy a celkovému směřování školy.
- II. **Analýza pozitivních zkušeností pedagogů se SV**
Druhá část monitoringu školy je analytickým zpracováním rozhovorů s pedagogy školy. Sledováno bylo zejména to, co se na škole daří v souvislosti se SV. Odděleně jsou prezentovány názory a zkušenosti vedení školy, pedagogů 1. stupně a pedagogů 2. stupně. U všech sledujeme jádrové činnosti práce učitele, tj. plánování, řízení a hodnocení výuky. Samostatně uvádíme podmínky, o kterých pedagogové mluví jako o těch, které jsou pro SV na jejich škole důležité.
- III. **Důležité aspekty fungování společného vzdělávání ve škole**
Třetí část monitoringu školy je interpretací důležitých aspektů fungování školy ve SV.

ZŠ A

I. Obraz školy ve školním roce 2021/22

Motto: Sdílíme a týmově uskutečňujeme vizi, kterou iniciuje vedení školy.

Osou školy, okolo které se ve škole vše otáčí, je sdílená vize, jejímž jádrem je diferenciací a individualizace výuky, a funkční management řízení týmu školy, jehož nedílnou součástí je fungující poradenské pracoviště. Spolupráce a práce v týmech je samozřejmostí. Vedení deleguje dlouhodobější i krátkodobé odpovědnosti a pravomoci v podobě koordinačních rolí různých činností na členy týmu. Je vytvářena síť podpory pro žáky i učitele uvnitř školy.

Jádrem školního poradenské pracoviště jsou 2 školní speciální pedagogové a 2 školní psychologové, kteří spolu s vedením školy systematicky pečují o třídní kolektivy i jednotlivce, žáky i učitele. Nastavují SV ve škole ve smyslu: já sám si sebe cením a zároveň vnímám ostatní a jsme tu společně.

Tým školy je učící se komunitou, která se učí z vlastní zkušenosti i z praxe jiných. Čerpají i z nových situací, např. z distanční výuky, která jim ukázala nejen významnost individuální péče o děti, v oblasti plánování, při výuce i v hodnocení, ale také to, že učitelé jsou schopni vnímat individuality dětí. *„Učitelé pochopili, že asistentky jsou opravdu velkým přínosem.“* Péči o děti a jejich vzdělávání promýšlejí systémově, včetně způsobů hodnocení. Důraz kladou na rozvoj klíčových kompetencí a osobnostně sociální rovinu vzdělávacích cílů.

Učitelé jsou schopni vnímat dítě – vystihnout, kdy individualizovat a kdy dělat věci společně, radí se, kdy, jak a co individualizovat a kdy, jak a co dělat společně. Dělat věci spolu, tj. učit se žít společně, je podle dotazovaných důležité stejně jako individualizovat, dát dítěti životní prostor. Podpora dětí, které to potřebují, je individualizovaná, ale se socializačním profitem. Děti, které nepotřebují individualizovanou péči, se učí komunikovat s dětmi, které individualizovanou péči potřebují, které mají odlišné potřeby při učení i v různých životních situacích. Z pohledu speciální pedagožky: *„Moje zkušenost s třídami, kde je zrovna dítě s vyšším stupněm podpory nebo je nějakým způsobem náročné, mi ukazuje, že ty děti jsou po sociální stránce velmi rozvinuté, vnímavé a umějí s tím pracovat. Myslím si, že tyto dovednosti se na ZŠ musí taky učit, že děti nemají získávat jen vědomosti.“* Žákům nabízejí různorodé činnosti, aby různé disponované děti mohly různě vyniknout. Aby každé dítě mohlo zažít úspěch. Diferenciaci chápou jako prostředek pro to, aby skupina mohla za nějakých podmínek společně pracovat, protože děti potřebují společnou zkušenost.

Tuto školu považujeme za tu, která je v realizaci SV z výše jmenovaných důvodů nejdále, proto jí ve zprávě věnujeme více prostoru než školám následujícím.

II. Analýza pozitivních zkušeností pedagogů se SV

1. Co se daří a co se mění na úrovni vedení školy

1.1 Sdílet a prosazovat vizi školy, ve které je integrováno SV, to, že děti mají být pořád spolu a zároveň dosahovat na individualizované úkoly. Vedení školy vysvětluje, že *„společné vzdělávání je cesta snažit se individualizovat a vnímat potřeby dětí a snažit se vystihnout, aby zažily nějaký úspěch, aby měly šanci ... měly šanci přežít a prožít si to.“*

1.2 Budovat školní týmy a vědomě s nimi pracovat, to znamená především nastavovat spolupráci všech členů týmu. Tomu napomáhá pravidelná účast ředitele na schůzkách učitelů, odborníků a asistentů pedagoga. Ředitel hodnotí: *„Práce se pak výrazně zefektivní. Za druhé jsme si opravdu dohodli strategie, kdo, kdy a jak případ řeší. Nejde snad přitom o „hlubokou“ odbornost, ale o stanovení zodpovědnosti.“* Podstatné je také posilovat důležitost všech členů týmu, upřesňovat jejich role a odpovědnosti a vytvářet prostor pro reakci na jejich potřeby.

Vedení cíleně hledá různorodé příležitosti k posilování pedagogického týmu a týmové spolupráce, např. společné výjezdy, společná setkávání, ročníková setkávání, porady ŠPP. Cílený je také pravidelný čas na společné sdílení i plánování a na řešení problémů. Učitel i asistent pedagoga může v bezpečném prostředí přijít a říct: *„Já nevím, nevím si rady, pojdte se se mnou nad tím zamyslet, co můžeme udělat.“* Takové prostředí je také velmi vstřícné a nápomocné začínajícím učitelům.

Vedení školy podporuje zapojování asistentů pedagoga do týmu pedagogů: *„Dohodli jsme se, že děti budou i asistentkám říkat paní učitelko.“* Vedení si je vědomo toho, že na 1. stupni je spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga jednodušší, protože tráví společně více času a mohou se snadněji domlouvat. Na 2. stupni je ale situace komplikovanější a práce asistenta pedagoga mnohem složitější, *„protože každý učitel má jiný styl výuky, jiný styl komunikace atd., má i jiné požadavky a nároky na asistenta pedagoga“.* Každá hodina se nedá přesně naplánovat, domluva může být jen rámcová. Hodně záleží na citlivosti a vnímavosti každého pedagoga a asistenta pedagoga. Vedení zdůrazňuje, že *„výhodou je, když asistent dokáže po nějaké době vycítit, že může a má s něčím ve třídě pomoci“.* Zvl. na 2. stupni je proto důležité řešit včas a průběžně případné neshody mezi učitelem a asistentem pedagoga. Zkušenost ukazuje, že nejdůležitější je o všem mluvit, ale je potřeba hovořit o konkrétních věcech. Asistent pedagoga dokládá: *„Když si asistent bude problém držet v sobě a myslet si, že učitel si myslí, že pracuje špatně, situace se neposune nikam dál... je potřeba probrat konkrétní záležitosti. Osvědčuje se mi zeptat se učitele, co by po mně potřeboval, a pokud je to v mých silách, schopnostech a dovednostech, zkusíme to.“*

1.3 Spolupracovat mezi vedením, pedagogy a školním poradenským pracovištěm. Na škole se vytvářejí učitelské týmy v rámci ročníků, jejichž součástí jsou také odborníci ze ŠPP. Učitelé tak mají možnost se na ně obracet bezprostředně, protože se dle potřeby účastní i výuky, zjišťují potřeby žáků, pracují s kolektivy tříd, působí i na celkovou atmosféru školy. Zástupce ŠPP upřesňuje: *„My, členové poradenského pracoviště, vysíláme signál směrem k pedagogům, že máme kapacitu a prostor k tomu, abychom pomáhali řešit problémy dětí, u kterých mají učitelé pocit, že nevládají nebo potřebují specifičtější přístup. Nabízíme také pomoc učitelům, kteří přemýšlejí o tom, co ještě zkusit, aby učení bylo efektivnější.“*

Ve škole etablované slovní hodnocení mohou učitelé konzultovat se speciálním pedagogem, například mu posílají texty hodnocení žáků s SVP, u kterých speciální pedagog pohlídá doporučení PPP nebo SPC. Speciální pedagog dodává: *„Vidím, že mnohým spolupráce s námi pomáhá. Sice je to samozřejmě hodně práce, nad rámec naší běžné práce, ale je těžké vymyslet rozumnou hodnotící formulaci, která dá dítěti najevo, že některé věci nejsou v pořádku. Letos jsem si nechávala posílat i úvody, ve kterých je hodně informací o osobnosti, o přístupu a chování. Když je nějaké dítě úspěšné, je poměrně jednoduché napsat hodnocení. Jakmile však má žák větší problémy, např. ve spojení s ADHD, je pro učitele hodně těžké hodnocení napsat. Byla jsem na sebe letos hodně pyšná, že se nám společně podařilo vytvořit sumář slov, která mohu při hodnocení používat, a tím se systém posunul na vyšší úroveň. Řada podnětů vplynula i z dílny, při které jsme se domlouvali, co od systému chceme. Např. chceme, aby hodnocení nebylo*

demotivující, aby žák na vysvědčení neustále neměl: s dopomocí, s pomocnou tabulkou... Nyní se navíc zaměřujeme na to, aby na vysvědčení bylo i vhodné doporučení.“

1.4 Nacházet a používat postupy, jak řešit situace. Škole se osvědčuje, když jsou její součástí nejenom učitelé v profesních rolích, ale i odborníci, kteří jsou učitelům k dispozici, i když přímo neučí. Zároveň je dobré, aby na škole byli asistenti pedagoga s potencií být párovým učitelem, minimálně na 1. stupni. Tam, kde se daří, že asistent je vnímán jako pomoc, tam je efekt patrný pro vzdělávání dětí. Vedení považuje za přínosné, když se schůzek učitele a odborníka z ŠPP účastní i asistent pedagoga a ředitel školy. Přítomnost ředitele zdůrazňuje vážnost případu a je funkční zvl. tam, kde se rozhoduje o strategii a garantovi řešení. Zde pomohla zkušenost z online výuky, kterou získali – více času na taková setkání – k využití i při prezenční výuce.

1.5 Učit se ze své zkušenosti, z teorie a inspirováním se dobrými příklady jiných škol. Ze své zkušenosti čerpají např. z **distanční výuky**. Komunikují o ní a využívají ji i při přípravě prezenční výuky. Tato zkušenost jim zejména ukázala, jak je důležité podchytit individualitu dítěte a sbírat důkazy o jeho učení. Tím, že na ročníkových schůzkách pravidelně sdíleli postřehy o jednotlivých dětech, zejména o těch, které měly podpůrná opatření, předávali si zkušenost z individuálních rozhovorů s těmito dětmi a umožnilo jim to dávat si konkrétní tipy, co při vzdělávání daného dítěte fungovalo. Do těchto rozhovorů byli zapojeni jak učitelé, tak asistenti pedagoga. Tato zkušenost se prohloubila především situací dětí, které neměly podporu doma a bylo pro ně náročné zvládat online výuku. Vedení si uvědomilo, že něco z toho by bylo dobré přenést i do prezenční výuky, alespoň v podobě krátké zpětné vazby. Těžší z ní děti, ale i učitelé a asistenti pedagoga, kteří se tak mohou navzájem podpořit, ocenit, sdílet.

Z hlediska SV je důležité také vnímat specifika ročníků, vnímat, co potřebuje který ročník při sociálním učení, a situačně na ně reagovat.

1.6 Hledat a vytvářet různorodé příležitosti pro žáky, což souvisí s cíleným vyhledáváním silných stránek každého žáka. Je to významné pro projevení schopností dětí a zažití úspěchu. Osvědčují se výjezdy, tradiční činnosti školy, prezentace projektů. Avšak toto podhoubí musí být budované a podporované vedením školy, jinak akce tohoto typu nefungují.

2. Co se daří a co se mění na úrovni 1. stupně

2.1 Plánování pedagogických procesů

Diferencovat obsah. V rámci plánování učitelé pracují se základním a rozšiřujícím učivem. To se projevuje i u ověřování výsledků učení, např. diktáty a krátké prověrky. Cíleně plánují kooperativní práci, protože kompetence spolupracovat je pro ně významná. Zároveň zjistili, že děti velmi baví učit se tímto způsobem. Při plánování vyhledávají širokou škálu učebních materiálů, některé i sami tvoří. Předem připravují ve třídách pracovní prostředí, např. v podobě stanovišť s různě složitými úkoly s možností volby úkolu dítětem.

2.2 Realizace a řízení pedagogických procesů

Po celý 1. stupeň se osvědčuje párová výuka a cílené rozdělování práce mezi 2 učitele nebo učitele a asistenta pedagoga. Párová výuka umožňuje dětem pracovat společně i tím, že si mohou volit diferencované, různě složité úkoly v připravených pracovních prostředích. Učitelům se podle jejich slov daří vybírat úkoly a postupy, které dětem pomáhají být úspěšné, podávat ocenitelné výkony. Příkladem je výuka čtení v 1. ročníku. Učitelka sděluje: „*V prvních třídách jsou na začátku děti, které čtou, které v podstatě už píší tiskacími písmenky, rozumí krátkému textu, který čtou. Pak jsou ve třídě děti, které samozřejmě nikdy neviděly písmenko, a ještě navíc jim*

dělá problém si ho zapamatovat, po 14 dnech je to pro ně nové písmenko. Proto je párová výuka nesmírně vhodná. Na začátku jsme si udělaly screening, jak děti fungují, jak reagují, které už umí číst, kterým jde učení „samo“, zjišťovaly jsme také, které děti mají problém si písmenko zapamatovat. S asistentkou jsme potom pro děti připravovaly úplně diferencovanou práci. Rozdělily jsme děti na 3 skupinky. V jedné byly děti, které už uměly číst, pro ně jsme na patro připravovaly samostatnou práci – děti měly nějakou práci s textem, jednoduchá věta: namaluj, co je tam napsané, porad' si při spolupráci s ostatními dětmi ve skupině. Já jsem si vzala další skupinku, kde byla jiná práce. Takto jsme pracovali třeba jen v 15minutových intervalech, pak jsme daly děti dohromady, pracovali jsme společně, pak zase na chvíli samostatně, aby děti neměly pocit, že pracují dlouho, ale abychom za těch 15-20 minut opravdu udělaly práci intenzivně a do toho s dětmi, které to potřebují.“ Učitelka s asistentkou dále pokračovaly tak, že vytvořily „hnízdečko dětí“, o kterých věděly, „že jsou na tom přibližně stejně“. Děti procházely hnízdy a v nich si vybíraly různě složité, barevně rozlišené úkoly. Učitelka s asistentkou mohly pozorovat, jak pracují. „Pokud si nevěděly rady, řekly jsme jim: nevádí, zkuste třeba tu oranžovou, třeba to půjde lépe, a až bude čas, můžete se k tomu vrátit, třeba zjistíte, jak to funguje.“ Učitelky je vedly k vrstevnickému učení, k tomu, aby si ve skupince pomohly, když si nevědí rady. Postupně děti zvládaly pracovat více samostatně. Jakmile učitel zjistí, že dítě dobře neprospívá pod zvolenou metodou výuky čtení, ujímá se ho jiná učitelka a pracuje s ním jinou metodou. Obě učitelky se intenzivně domlouvají. Zároveň participují speciální pedagožky, které si k individuální práci vybírají děti s SVP.

Tento systém pokračuje až do 3. ročníku a diferencuje postupy pro pokročilé a méně pokročilé čtenáře a také pro děti-cizince, u nichž se zaměřují zvl. na doplňování slovní zásoby. Čím více se rozšiřuje slovní zásoba, tím více se zmenšuje skupinka a děti se začleňují do celého kolektivu. Tento způsob přirozeně a funkčně využívá vrstevnické vyučování, např. „když je někdo hotov nebo má náhradní práci, začíná chodit po třídě a fungovat jako další učitel.“

I při realizaci výuky učitelé dál kladou důraz na to, aby děti na 1. stupni pracovaly společně, protože nejen vyzorovali, že to děti potřebují, ale také proto, že je škola cíleně zaměřena na rozvíjení kompetence spolupracovat. Protože společné práci je rozuměno na bázi diferencovaného učení a kooperace, učitelé jsou přirozeně vedeni k tomu, aby porozuměli způsobům učení různých dětí, např. vědět, že potřebují něco jinak vysvětlit nebo že dítě s SVP nechce s nikým spolupracovat. Dětem, které spíše nechtějí pracovat ve skupině, které mají se spoluprací problém, pomáhá při kooperativním učení rozdělování rolí: „Rozděl si role a odlišné děti se cítí přijaté, když mají svou roli a jsou v ní jakoby samy, jsou schopny v rámci skupiny lépe pracovat, než když žádnou roli nemají, když jsou ve skupině takové vlající. Říkáme dětem: zaměstnejte si je, dejte jim nějakou funkci, musí mít nějakou zodpovědnost.“

2.3 Hodnocení pedagogických procesů

Měnit hodnocení s ohledem na specifické potřeby dětí. K tomu slouží tripartitní setkávání, práce s portfolii žáků, a především jejich pravidelnost v režimu práce školy. Podstatné je, že už na 1. stupni se děti postupně zapojují do sebehodnocení, pro které škola vytváří širší materializovaných forem hodnocení, které jim ukazují, jak v učení postupují.

Na konkrétních příkladech a modelech dětem ukazují různorodost mezi lidmi, která se musí projevat nejen v podpoře, jiných postupech, ale i při hodnocení.

Dlouhodobě hledají účinné podoby spolupráce s rodiči při hodnocení a sebehodnocení žáků. „Na připravené škále výkonu hodnotili jednou barvou rodiče a žáci a druhou barvou učitelé.“ Zkoušejí, zda je účinnější, když nejprve hodnotí rodiče a žáci nebo učitelé. Zjišťují, že pokud žáci hodnotí

jako první, jsou k sobě poměrně kritičtí. V komunikaci s rodiči se učitelé snaží, aby rodiče sami sebe vnímali jako partnery učitele. Např. jedna z učitelek vyzývá rodiče svých žáků: *„Pojďme se domluvit, že to budeme dělat takto, nebude to jednoduché, budeme muset dělat to a to a ještě bude nutné to. Ale opravdu si myslíme, že by to mohlo být dobré. A pak si sdělíme zkušenosti. Když rodiče vidí, že jsou spoluhráči školy, zjistí, že to opravdu není jen na nás.“* Učitelka dále dodává: *„Vždycky jim říkám: já můžu udělat ve škole toto, ale bohužel je to prostě málo. Pokud dítěti nepomůže někdo udělat 1. krok s domácím úkolem, sám ho neudělá a úkol přinese nevypracovaný. Takže, když se rodiče začlení, je to vždycky lepší. Mimo jiné i proto, že rodiče sami přestanou dítě hnát někam, kam ani nemůže.“*

3. Co se daří a co se mění na úrovni 2. stupně

3.1 Plánování pedagogických procesů

Plánování na 2. stupni zahrnuje novou šíři plánovacích činností učitele ve spolupráci s dalšími členy týmu, vyučujícími ve třídě, členy ŠPP. Koordinují přípravy meziročníkových projektů a mezitřídních projektů v rámci ročníků. Pro diferencované plánování učiva a postupů učitelé dopředu zjišťují a konzultují se školním speciálním pedagogem a psychologem specifické potřeby žáků.

Promýšlejí péči o nové děti ve třídách a o klima ve třídách. Novému dítěti učitelé vybírají spolužáka, který ho zasvětil do fungování školy i třídy. Při plánování výuky počítají s přirozeným začleňováním nových žáků do skupinových prací a meziročníkových projektů.

Při výuce cizího jazyka učitelé plánují pro výkonnostně homogenní skupiny v rámci ročníku. Pro účely konverzace vytvářejí skupiny žáků s různou úrovní zvládnutí cizího jazyka, učitelům *„jde o to, aby se setkávaly lepší děti se slabšími a silnější žáci mohli pomáhat slabším.“*

3.2 Realizace a řízení pedagogických procesů

Ve zvyšující se míře se daří zařazovat skupinovou práci. Daří se vytvářet skupiny v rámci celého ročníku, osvědčuje se realizovat meziročníkové projekty. V důsledku toho děti cítí vztah jak ke třídě, tak ke škole.

V rámci výuky se učitelé snaží diferencovat úkoly co do rozsahu a obtížnosti učiva. Např. takto diferencují v přírodovědném obsahu nejen úkoly, ale i ověřovací testy, i když formálně a vizuálně jsou si zadání podobná.

Vedení žáků k samostatnosti se projevuje i tím, že si dokážou říct o pomoc spolužákovi, učiteli i asistentovi pedagoga. V případě asistenta pedagoga tomu napomáhá rozhodnutí, že asistenti pedagoga jsou v celé škole oslovováni jako učitelé, mají tak v očích žáků rovnoprávné postavení s učitelem, i když své profesní role rozlišují a na základě zkušeností dál upřesňují. Např. asistenti pedagoga se vědomě snaží být ve třídě na 2. stupni pomocnou rukou až v okamžiku, kdy si žák o pomoc řekne nebo asistent pedagoga tuto situaci vycítí. Ve vyjádření asistentky pedagoga: *„Nesnažím se být „nalepená“ na jednom dítěti, protože by mu to mohlo být časem hodně nepříjemné, naopak nabízím pomoc i těm ostatním, pokud potřebují.“*

Učitelé s asistenty pedagoga hledají užitečnou formu spolupráce. Očima asistentky pedagoga: *„Ve chvíli, kdy jste s učitelem naladěni na podobnou notu, se stačí podívat a člověk vidí, co a jak. Pak jsou kolegové, kterým to třeba nemusí být příjemné, tak tam se trošičku „upozadím“ a snažím se, aby to bylo příjemné všem stranám. Protože jsou učitelé, kterým asistence nějakým způsobem nesedí, těm se snažím nenarušovat výuku a být trochu mimo.“*

Během výuky i dalšího života ve škole se pedagogové snaží pozorovat věkem se proměňující potřeby všech žáků a reagovat na ně. Učitelka vysvětluje: „*Pokud dítě nemá asistenta, nemá ani pedagogickou intervenci, ale v nějakém předmětu trochu tápe, je slabší, učitel ve třídě žáka pozoruje a sám k němu třeba jde, kontroluje, jestli si píše sešit, a víc se na ně zaměřuje. Ale ne tak, aby ho nějak vyčleňoval, to si myslím, že není dobré.*“

3.3 Hodnocení pedagogických procesů

Škola se snaží u všech žáků pěstovat sebedůvěru, proto v oblasti sebehodnocení je cíleně vede k sebereflexi. Na 2. stupni k tomu hodně přispívají i projekty, ve kterých se děti učí prezentovat sebe sama. Učitelka cizího jazyka sděluje: „*Hodně tady pracujeme se sebereflexí a děti to umí bezvadně. Opravdu přijdou a řeknou: paní učitelko, já to nevládám, já opravdu musím jít níž, do skupiny, kde se postupuje pomaleji. My se snažíme a ptáme: Není to škoda, není to tím, že nechceš pracovat?... Pořád je to na našem rozhodnutí, ale přihlížíme k tomu, jak se cítí děti.*“

Při hodnocení na základě testu se učitelé snaží také diferencovat testové úlohy. Žáci s IVP mají např. stanovený nižší počet bodů pro absolvování testu, učitel jim kroužkuje otázky, které musí zodpovědět a které jsou dobrovolné, „*aby se necítili vyčlenění, že mají méně otázek a obráceně.*“ Jiná učitelka diferencuje i obtížnost úloh: „*Dětem, kterým se špatně čte, ztrácí se, dám na výběr z a, b, c, ale zařadím to do celého testu.*“ Učitelka angličtiny postupuje podobně: „*V anglických testech musí být vždy nějaké čtení, rovnou těmto dětem dávám zkrácené texty, oni nevidí, že text byl delší. Otázky zadávám jen k jejich části. Pokud jsou v testu jiné otázky než k textu, zakroužkují povinné úlohy. Ostatní jsou taky dobrovolné a mají možnost získat body navíc.*“

Při hodnocení se škola principiálně snaží klást důraz na to, co žák umí, ne na vychytávání toho, co při zkoušení neumí. Tento přístup je v souladu s kompetenčním pojetím vzdělávání, které je součástí koncepce celé školy. Učitel to popisuje: „*Vážím si toho, že se u nás nezkouší před tabulí. Spousta lidí by to asi vytkla, protože se domnívají, že děti musí umět mluvit před třídou. Ale my děláme natolik projektových akcí a sebereflexí, že to děti zvládají na velmi dobré úrovni. Na prezentaci projektu začínáme být od 2. stupně stále přísrnější. Od té doby, kdy jsou to malé maturity, mají sebezprezentaci a musí používat zdroje. Zároveň vědí, že nesmí číst nic, čemu samy nerozumějí, a že musí prezentovat sebe sama.*“

I při hodnocení žáků na 2. stupni spolupracují učitelé s rodiči, kromě běžných tripartit (rodiče, učitel, žák) jsou principiálně otevřeni i individuální komunikaci nad hodnocením žáka. „*Rodiče se mohou ozvat, když se jim něco nezdá, nebo když se vůbec chtějí zeptat, proč si to myslíme nebo proč se stalo, že dítěti nejde učení. Ukážu rodičům konkrétní materiály ...*“

4. Podmínky: co pedagogové a škola potřebují pro práci školy ve SV

V rámci vnitřních podmínek školy vyhodnotili několik následujících potřeb:

- Pro udržení dobrého standardu vzdělávání, o který škola dlouhodobě pečuje, potřebují „*cyklicky udržovat notu společného vzdělávání i při dynamických změnách podmínek*“.
- Potřebují mít možnost dlouhodobě rozvíjet a ověřovat osvědčující se strategie práce škole ve SV, např. seznamovat s hodnotami nové pedagogy a asistenty v týmu, ale i hodnotově koherentně reagovat na změny ve vnějších podmínkách, aktuálně např. zúžení školního poradenského pracoviště.
- Potřebují dostatek spolupracujících odborníků, aby mohli zachovat párovou výuku a asistenty pedagoga ve všech třídách: „*Chci, aby mi zůstala paní asistentka, protože přesně*

pro mě ... děti jsou zvyklé na přítomnost 2 nebo 3 lidí ve třídě. Když zůstávám sama, občas se ptají: vy tady budete sama, paní učitelko? Děti jsou zvyklé na víc lidí.“

- Učitelé usilují o posílení důležitosti a kompetencí asistentů pedagoga, např. sdílením zkušeností asistenta s konkrétním žákem, zvláště na 2. stupni, „*kdy se učitelé ve výuce střídají, je to pro učitele nesmírně důležité. Asistent se v tu chvíli totiž stává vlastně expertem na žáka, protože s ním stráví mnohem víc hodin než vyučující. Takže toto může asistentům dodat sebevědomí, pocit větší kompetence.*“ Zkušenost ukazuje, že asistenti pak mají větší chuť sdílet nápady, navrhopvat, víc se s učitelem domlouvat než ... je důležité asistenty činit více kompetentními a víc je prosazovat, aby si učitelé jejich práci více uvědomovali. Učitelé si uvědomují, že asistenti pedagoga mají také svůj potenciál, který mohou nabídnout.
- Potřebují čas na sdílení o dětech.

Ve vztahu k vnějším podmínkám pro SV a udržení dobré kvality vzdělávání na škole, potřebují „*konceptní řešení v dlouhodobějších horizontech*“. Konkrétně např.:

- mít možnost spolurozhodovat o umístění do školy hraničních případů dětí s obtížemi,
- nelimitovat, kolik pracovníků mohou ve škole zaměstnat (např. limity úvazků pro speciální pedagogy /0,6 a ne 1,00/, i když finanční zdroje umí najít i samostatně),
- neměnit pravidla během školního roku (např. změny v pedagogické dokumentaci požadované MŠMT – rušení PLPP),
- zrušit opakované vyhodnocování 1. stupně podpory po 3 měsících (např. nefunkčnost kontroly pedagogické podpory u žáka v 9. třídě, který měl pedagogickou intervenci po celé předchozí 2 roky),
- snížit administrativu.

III. Důležité aspekty fungování společného vzdělávání ve škole, případně tendence školy

- Pro implementaci společného vzdělávání je důležité, jaká byla učitelova předchozí zkušenost s různorodými potřebami dětí, protože zakládá a rozvíjí pestrost jeho didaktické vybavenosti. Tato škola se od 90. let koncepčně soustředí na kompetenční pojetí vzdělávání, tedy i na rozvíjení silných stránek každého dítěte, a to různými aktivizačními strategiemi a také změnami v organizaci výuky.
- Tuto situaci zobrazil také vzorec uvažování školy o společném vzdělávání, který jsme zpracovali jako jeden z výstupů první etapy výzkumu v roce 2018.
- První sledovanou oblastí byla „*Reflexe zkušenosti se společným vzděláváním před jeho zavedením*“: V rozhovorech respondenti potvrzovali, že společné vzdělávání bylo na škole praktikováno již řadu let. Dlouhodobě a záměrně byly využívány inovativní vzdělávací strategie a konstruktivistické postupy. Vzdělávání bylo a je důsledně založeno jako kompetenční, výuka má být vedena tak, aby se mohly všechny děti rozvíjet, důraz je kladen na individuální přístup. Přijímání byli proto přednostně žáci z rodin, které chtěly se školou spolupracovat a které si ji pro její ŠVP vybraly. Škola cíleně rozvíjela spolupráci s rodinou, zavedla různé formy komunikace.
- Druhou sledovanou oblastí byla „*Reflexe reakce školy na zavedení společného vzdělávání*“: Pedagogové školy vyjadřují, že zavedení společného vzdělávání jimi udržovaný koncept školy v podstatě podpořil, zvl. proto, že společné vzdělávání akcentuje osobnostně rozvíjející model vzdělávání. Od počátku jeden z členů vedení dostal na starost společného vzdělávání na škole a měl vyčleněný čas na detekci a řešení průběžných problémů a příležitostí, které jsou s ním spojené.

- Ve třetí oblasti jsme zjišťovali „Reakci na zkušenost z přítomnosti různorodých, zejména výrazněji odlišných žáků“: Zjistili jsme, že učitelé sdílejí potřebnost individuálního a diferencovaného přístupu k výuce. To se projevilo zejména rozšiřováním organizačních forem a metod výuky v závislosti na složení a velikosti tříd. Uplatňují postupy formativního hodnocení a slovní podobu sumativního hodnocení, podporováno je vedení žáků k sebehodnocení. Učitelé mají zkušenosti se žáky s SVP, s nadanými, a zvláště se žáky s OMJ. Pestré složení tříd vedlo k cílené péči o klima ve třídách a o spolupráci s asistenty pedagoga při podpoře žáků. Avšak tam, kde je překročena míra v rozdílnosti vzdělávacích potřeb a schopností dítěte, sdílejí učitelé názor, že společné vzdělávání přestává být obohacující pro všechny.
- Čtvrtou sledovanou oblastí byl „Výsledný postoj ke společnému vzdělávání přibližně po 1,5 roku od jeho zavedení“: Učitelé konstatovali, že společné vzdělávání je přirozené, že důležitá je souhra lidí, ale limitem je středně těžké LMP. Zavedení spádovosti nepřineslo škole výraznější změnu v koncepci a organizaci. Škola však ztratila možnost spolupracovat s rodinami, které si ji vybraly pro její zaměření, což výrazně oceňovala. A to zejména proto, že tyto rodiny sdílely se školou vysokou hodnotu vzdělání jako faktoru, který výrazně rozvíjí jejich dítě, a v tomto ohledu jsou rodinami pečujícími o vzdělávání.
- Pro tuto školu byla v roce 2018 podstatná přítomnost sdílené vize, na kterou navazovala propracovaná strategie jejího naplňování. Tato charakteristika je přítomná i ve sledovaném školním roce 2021/2022. Management školy dbá na to, aby tato vize byla živá, dynamická a byla prostorem pro týmovou práci všech pracovníků školy. Vedení funguje jako předvoj pro celý tým školy. Tým školy vzhledem k vizi a realitě podmínek cíleně utvářejí a rozšiřují. Cíleně se učí uvnitř školy z pohledu odborníků z různých oborů, které se zabývají člověkem, i z práce jiných škol. Osvědčuje se jim naslouchat odborníkům z různých oborů při snaze porozumět procesům, situacím i jednotlivým dětem a nacházet řešení.
- Tento přístup vyžaduje více pedagogů a asistentů pedagoga, kteří působí v jedné třídě nebo mají vliv na jedno dítě (párová výuka, asistenti pedagoga mimo jiné i ve funkci párového učitele, systém péče speciálních pedagogů o jednotlivé ročníky).
- Stále ošetřují čas a prostor na dítě a jeho rozvoj. Vize jim říká, že pedagogickou dovedností je vystihnout, kdy dítě potřebuje individualizovanou podporu a kdy je účelné, aby děti dělaly něco společně. To v praxi znamená dbát o propojování individualizované kognitivní a socializačně rozvíjející funkce školy.
- Pro SV je podstatné uvědomovat si specifika jednotlivých ročníků, uvědomují si, že v jednotlivých vývojových etapách je důležité ošetřit SV specifickým způsobem. Např. v 6.-7. ročníku, kdy část dětí nestačí sociálním kontaktům většiny, hledají speciální intervence.
- Ve SV se jim daří strategie, aby děti pracovaly sice společně, ale na různě obtížných úkolech, které si samy volí. Propracovávají obsahovou diferenciaci učiva. Mají propracovaný systém formativního hodnocení, jehož součástí jsou propracované postupné úrovně výkonů, se kterými se seznamuje i dítě, a tím se také vytvoří prostor pro sebehodnocení (schodový systém).
- Pro přijetí SV je důležité přijetí OSV, které vede až do nejkonkrétnějších didaktických dovedností učitele rozpracovat obsahové celky do různých úrovní osvojení. Pro SV se jim osvědčuje využívání metod, organizačních forem a výukových strategií umožňujících autentické učení při aktivním zapojování žáků a jejich spolupráci při učení.
- Tato škola je příkladem školy, kdy jejich zkušenost se zaváděním společného vzdělávání byla už na začátku bohatá, kvalita vzdělávání pro ně byla ve smyslu kompetenčního pojetí definovaná a SV pro ně znamená neustálé hledání. Škola implementující společné vzdělávání

musí být dynamická. Zároveň v koncepci školy musí být něco stálého – hodnotová orientace a kultura školy a hledání různorodých prostředků diferenciací výuky.

- Co z toho plyne: Ve škole se rozvíjí funkční základní vzdělávání, které je cíleně zaměřeno na osobnostní a sociální rozvoj dítěte, proto škola přijímá SV přirozeně, protože podmínky pro SV jsou připraveny: diferencovaným přístupem k nárokům na vzdělávací výstupy dětí, personálním zabezpečením, organizací spolupráce všech členů týmů školy mezi sebou a s dalšími odborníky školy. Z toho plyne i skutečnost, že by taková škola měla dostat důvěru při spolurozhodování o přijetí dětí s hraničními překážkami v učení, které by už jejich systémem, orientovaným na dítě, nemohl dál dobře rozvíjet.

ZŠ B

I. Obraz školy ve školním roce 2021/22

- Motto: Společné vzdělávání žijeme. Hledáme řešení pro každé jednotlivé dítě, které potřebuje pomoc.
- Školu charakterizuje její jasná dlouhodobá vize inkluzivního vzdělávání s kontinuitou vedení speciálně pedagogického. „Kolektivně jsme došli k tomu, že děti přijímáme tak, takové, jaké jsou, a jsme schopni s nimi pracovat a dál se rozvíjet, my i děti.“ Vize je dle uskutečněných rozhovorů sdílená, cítěná a přijímaná většinou pedagogického sboru. Pedagogové, spíše neformálně, sdílejí ideu i procesy. I jednotliví učitelé si kladou otázky týkající se nejen výuky a dětí v jejich předmětu, ale i napříč školou: „Co chceme od ZŠ, sociální rozvoj nebo vědomosti?“, „Co je správné? Namíchané třídy nebo být ve své bublině? Sociální dovednosti nebo vědomosti a výkon?“, „Je společné vzdělávání pro každého, nebo je to vždy individuální?“ Palčivější jsou tyto a podobné otázky u učitelů na 2. stupni, protože jde i o postup žáků na střední školy.
- Na škole pracuje několik speciálních pedagogů. Asistenti pedagoga jsou, pokud možno, v každé třídě 1. stupně, i když někteří jsou sdílení. Na 2. stupni jsou zatím výjimečně. Asistenti pedagoga zajišťují lepší péči o děti (asistent pro třídu, pro více dětí ve třídě, u konkrétního dítěte jen na konkrétní činnost, aby nemělo pocit, že je tam asistent jen pro něj) a jejich zapojení je dobré i pro učitele, který tak může rozdělit velký počet dětí mezi dva dospělé. Na škole je i zkušenost s tlumočnickem do znakové řeči.
- Škola vytipovává vždy někoho z pedagogů do role koordinátora pro pořádání školních akcí. Pro učitele jsou k dispozici mentoři, jak pro začínající, tak pro učitele s delší praxí. Jeden z členů vedení je vyčleněn k tomu, aby se staral o „pohodu dětí“ a řešil i případné výchovné problémy, přitom úzce spolupracoval s psychologem a speciálními pedagogy z PPP. Tuto spolupráci považují za nezbytnou, i když nezastupitelná je role učitelů, a tohoto zástupce stanovilo vedení proto, aby porozumění dítěti bylo hlubší. Pokud se u jednotlivých dětí vyskytnou nějaké výchovné nebo vzdělávací problémy, zkoušejí hledat vhodné opatření, vycházejí z náhledu do konkrétní situace.
- Škola deklaruje výrazný zřetel k dítěti: pedagogové hledají edukační řešení pro každé dítě, vnímají, že toto hledání je proces, cíleně sbírají zkušenosti. To vše podporuje vedení školy. Dlouholetá zkušenost vzdělávání žáků se SVP vede zvláště speciální pedagogy na 1. stupni k přesvědčení, že vědí, jak dětem pomoci, že umějí rozpoznávat potřeby a rozdílnosti dětí a snaží se je sdílet s dalšími učiteli. Je ale zřejmé, že noví učitelé mohou tápat, obtížněji nacházet odpovědi a jiná řešení svých situací ve třídě a konkrétních předmětech. Zajímá je hodně lidská stránka: „aby byli všichni – děti i učitelé - šťastní“. Registrují ale vzrůstající problém související s tím, že mají hodně dětí a přijímají všechny. Za ním jsou často rodiče dětí. V rozhovorech to konkretizují na případu nevidomé dívky, pro kterou navrhovali, že by bylo lépe, kdyby se nejprve vzdělávala ve speciální škole. Po naléhání rodičů ji ve škole dovedli až do 8. třídy, až tehdy ona i její rodiče zjistili, že dál to v běžné škole nejde.
- Jiná organizace učebních procesů, než se kterou mají dlouhodobou zkušenost, tedy převážně frontální a skupinová výuka, pro ně není primární. Cíleně proto nejsou včleňovány novější trendy, např. v oblasti specifických výukových metod. Pedagogové bez delší zkušenosti a bez speciálně pedagogického vzdělání a také působící spíše na 2. stupni tak pracují více intuitivně. Sdílejí však společnou ideu, „aby děti i učitelé byli šťastní“, tedy jakási průběžné pozitivní naladění na učení a společný život ve třídě a škole. Převažují však strategie, které

vedou k práci s menšími skupinami dětí, avšak většinou neuplatňují žádná výběrová kritéria pro rozřazovací postupy, ani v cizích jazycích, děti dělí je na menší skupiny s náhodným složením. Primární soustředění na dítě situačně vede některé učitele k úvahám o jiných přístupech při přerozdělování dětí do menších skupin. Např. na 1. stupni: *„Mám velmi početnou třídu živých dětí, mám dvě nové žákyně. Aby se dobře cítily, plánuji vytvořit hnízdo dětí, které potřebují pomoc v češtině a v matematice.“* Druhostupňový učitel uvažuje: *„Kdyby jedna hodina matematiky ze čtyř byla vyučovaná ve skupinách rozdělených dle výkonu dětí, bylo by dobré i pro děti být někdy v takové homogenní skupině? A i výstup by byl kvalitnější.“* Ojediněle zmiňují možné problémy motivace a zapojení nadaných dětí.

- Ve škole nemluví o rozvoji své didaktické kompetence individualizovat výuku. Větší pozornost je nutně upřena na žáky se SVP, speciální pedagogové se zvláště na 1. stupni cíleně vybavují speciálně pedagogickými nástroji a pomůckami, aby těmto žákům co nejvíce pomohli. Žáky, kteří speciální pomoc nepotřebují, nechávají pracovat spíše samostatně. Speciálně pedagogická zkušenost dominuje a ovlivňuje pedagogické procesy.

II. Analýza pozitivních zkušeností pedagogů se SV

1. Co se daří a co se mění na úrovni vedení školy

- Vedení se snaží přemýšlet nejen na úrovni školy, ale i na úrovni třídy. Daří se zejména péče o žáky s SVP, protože ve škole fungují podpůrná opatření už dlouho. Jeden z členů vedení dodává: *„Když učitel s něčím bojuje, nebo mu něco nevychází, nebo na něco narazí, ví, na koho se může obrátit. A to je ve výsledku nejvíc. Máme hodiny pedagogické intervence, které v minulosti byly přes PPP, v současné době si je škola zřizuje sama.“* Relativně nová je zvýšená péče o žáky s OMJ. Osvědčuje se výuka pro cizince: *„Učitelé, resp. doučovatelé, s dětmi pracují podle toho, jak se s nimi učitelé domluví a jak to děti potřebují. Máme také doučovací kroužky, které se konají po vyučování, kde selhávající děti mají možnost doplnit si učivo. Snažíme se po škole vylepovat obrázky, piktogramy, aby děti měly ze všech stran co největší přísun informací. Využíváme tlumočníky.“* Původně relativně malá zkušenost s nadanými žáky je postupně rozšiřována s tím, jak nadaní žáci přibývají, a škole se začíná dařit i tyto žáky podporovat. Daří se vytvořit program pro žáky 4.-9. třídy, nadané na přírodovědné předměty, a zajistit pro ně vyučujícího. Učitel s nimi pracuje v malé skupině jednu hodinu týdně, s rozšiřujícím učivem. Žáci rychle postupující v určitém předmětu mají zároveň možnost učit se ve vyšším ročníku, ale ne o více než o rok výš, protože by to žáci nezvládali socializačně.
- Důležitou součástí je pro vedení práce s asistenty pedagoga v tom smyslu, aby si rozšiřovali vzdělání, aby mezi sebou i s učiteli sdíleli zkušenosti. Asistent pedagoga má být vnímán jako druhý dospělý ve třídě. Vedení podporuje asistenty pedagoga i v kontaktech s psychology a speciálními pedagogy z PPP. Přirozeně, při řešení aktuálních situací také vyplynulo, že se osvědčuje, především v početnějších třídách, mít dva učitele, tedy realizovat párovou výuku: *„Vyplynulo to tak nějak přirozeně. Jednu dobu bylo málo asistentů a mnoho tříd jsme měli hodně naplněných, opravdu kolem 30 dětí. Tehdy vyplynulo, že někteří učitelé dělali párového učitele, také aby měli hodiny do úvazku. Jedná se o několik učitelů, kteří jsou párovými učiteli.“* Jak to může probíhat např. v 1. třídě dokládají na situaci: *„Už na začátku 1. třídy čtou tři děti. Ona (párová učitelka) si je vezme do vedlejší třídy a pracuje s nimi už s textem. Ty děti nemusí hodinu týdně pracovat s celou třídou, byť to zvládají a pracují rády.“*
- Plánování dalšího vzdělávání učitelů není centrální, osvědčuje se spíše podpořit učitele v jeho výběru kurzu, který právě potřebuje. Vedení školy některá školení realizuje přímo ve škole, např. řízení třídy, komunikace s rodiči, formativní hodnocení. Pro učitele i asistenty pedagoga je to příležitost účastnit se školení na základě vlastního výběru podle své profílce,

na která pro asistenty pedagoga navazují pravidelná školení organizovaná vedením a preventistkou.

- Diferenciace na škole vnímána v určitém smyslu jako separace, která není vždy žádoucí: *„Diferenciace není nastavená dopředu, že bychom děti rovnou separovali. Ve výuce pracují všichni stejně, ale pak mají úlevy až v průběhu práce, kam až dojdou. Myslím, že to funguje i u té jedné žákyně M., neděláme diferenciaci, separaci dopředu.“* Tradicí školy je vycházet od potřeb dítěte, teprve potom hledat způsoby, jak ho podpořit, a to i na 2. stupni. Jeden ze zástupců vedení k tomu dodává: *„Určitě jedeme všichni společně, výuka se určitě nějak nedělí, ale samozřejmě potom některé děti třeba zpracovávají menší rozsah zadání, nebo se dává přednost ústnímu zkoušení před písemným. Hlavně se dá vždycky s učitelem domluvit možnost opravit si známku, vždycky se hledá cesta. Myslím si, že se vždycky s učitelem sejdem a řekneme si: podívej, myslím si, že toto dítě má nějaký problém, pojďme se dohodnout, jak ho uchopíme, abychom mu usnadnili cestu a abychom se přes to dostali.“*
- Co se dále daří, je vyčlenit pedagoga na psychologickou péči o děti na pozici zástupce ředitele. Zástupce má jen malý úvazek jako vyučující, více se věnuje hospitacím ve třídách a podle vlastních slov „přemýšlení o dětech a jak jim pomoci, když se vyskytne problém.“

2. Co se daří a co se mění na úrovni 1. stupně

2.1 Plánování pedagogických procesů

- Učitelé plánují pro všechny děti, podle situace ubírají nebo přidávají učivo, spíše výjimečně připravují jinou formu testu pro cizince. Situace je ale nutí uvažovat i o diferenciaci rozsahem a tempem už i při plánování: *„Při plánování také diferencuji... děti s potížemi se snažím naučit téměř všechno a připravuji si stejný základ, ale potom v rámci možností dítěte ustupuji, nebo sleduji, kam dojde. Ale vyloženě neplánuji odlišné úkoly. Málokdy se mi dostalo do třídy dítě, že bych si musela říct: toto uděláme takto, tomuto úlohu nezadám, protože ji nezvládne. Zatím pracuji se všemi dětmi stejně, ale potom ulevím – dítě např. má víc času, ale základ je stejný.“*

2.2 Realizace a řízení pedagogických procesů

- Speciální pedagožky využívají různé osvědčené, nejen speciální, pomůcky a způsoby, jak pomoci dětem při učení, např. diferencují obsah, náročnost úkolů, využívají názorné pomůcky, fázejí výuku, mění aktivity, zařazují hry, relaxační aktivity (masáže). Speciální pedagožka oceňuje, že se daří diferencovaně pečovat o děti, které potřebují podporu při nabývání čtenářské gramotnosti. Ve třídě např. pomáhají dětem, které potřebují pomoci při čtení s očním sledováním řádků nebo při samostatné práci.
- Učitelé uvažují tak, že když jsou diferencované úkoly dané dopředu i slabším dětem, mohou toho děti zneužívat a pracovat pod svou úroveň. Učitelka to vysvětluje na příkladě: *„Když je někdo pomalejší, nezadám mu rovnou jen pět příkladů, ale deset jako všem ostatním. Řeknu: co stihneš, to stihneš, dělej to tak, jak ty potřebuješ, nemusíš mít vypočítané všechny příklady.“* Zkušenosti učitelů ukazují, že část dětí na podpoře zvládne určité části učiva stejně dobře jako ostatní děti, a proto ne vždy potřebují úlevy.

2.3 Hodnocení pedagogických procesů

- V 1. až 3. třídě učitelé hodnotí slovně, a pokud známkou, sledují tím jen její motivační účinek, v tom případě dávají jenom jedničky. I ve vyšších třídách hodnotí jen práci, kterou mají děti opravdu hotovou, i když start mají, dle učitelky, všechny děti stejný. S dětmi se o výsledcích hovoří a snaží se rozlišit, kde je příčina případného neúspěchu: *„Když vidím, že žák nerozumí úkolu, protože se na něj „vykašlal“, klidně mu tam „mračouna“ dám a ono jim to vadí ... Často se i rodiče začnou víc snažit.“*

- Postupně objevují podstatu a smysl formativního hodnocení: „V 1. a 2. třídě zatím hodnocení v podstatě není, snažíme se hodnotit formativně, tzn., když vysvětlujeme nové učivo, každé dítě si řekne samo, jestli už chápe, nechápe, jestli rozumí novému učivu. Snažím se vyzdvihovat, když se jim něco povedlo, a tak používat formativního hodnocení. Zatím dáváme razítka. Když se něco hodně podaří, dostane dítě dvě razítka, dobře také fungují zlaté fixy. Ale zatím známky nedáváme... Jen jedničky nebo dvojky, když to vyžadují rodiče nebo prarodiče.“
- Výjimečně vytvářejí dvě varianty testu, druhou pro dítě s OMJ.

3. Co se daří a co se mění na úrovni 2. stupně

3.1 Plánování pedagogických procesů

- Učitel angličtiny plánuje jednou, zároveň vnímá, že stejný plán se v každé skupině stejně realizuje jinak: „Jestliže totiž máte např. 3 skupiny ze 6. tříd, nemůžete v nich pracovat zrcadlově stejně. Musím brát v úvahu skupinu jako celek, což se odvíjí od jejího složení. Diferenciace přichází podle mého názoru tak nějak přirozeně, protože souvisí s odhadem dětí ve skupině, co jsou, a podle toho s nimi můžu pracovat. Nemůžu chtít po všech totéž, to je jasné, protože každý má své potřeby a učitel je ve třídě od toho, aby to nějak zohlednil.“
- Učitel matematiky plánuje pro všechny děti ve třídě a má v zásobě další materiály a úkoly pro rychlé děti.
- Zkušená učitelka češtiny se stále hodně připravuje na hodiny. Nově s nástupem technologií do výuky: „Plánování je základ úspěchu hodiny, to řeknu rovnou. I když jsem improvizátorský typ a naladím se na to, jak vidím rozpoložení dětí a podle toho s nimi pracuji, stejně musím vědět, co budeme dělat a musím mít připravené aktivity, i do google učebny.“

3.2 Realizace a řízení pedagogických procesů

- Učitel angličtiny pracuje se dvěma skupinami, kde svůj plán realizuje pokaždé jinak. Vítá asistenta pedagoga při výuce. Diferencuje přirozeně podle svého odhadu, hlavně motivuje, např. 6. ročník vnímá jako adaptaci žáků na 2. stupeň.
- U učitele matematiky mají nadanější děti úkoly vypracované za 1/3 času než ostatní děti, dál pracují na dalších úkolech nebo se připravují na přijímačky nebo dělají, co je zajímavé. Tyto děti učitel zapojuje také do pomoci těm, co mají v příkladech chyby.
- Učitelka češtiny modernizuje výuku v souvislosti s distanční formou výuky – nahrává výklad, zadává základní i rozšiřující práce žákům 9. ročníku na společném google účtu. Učitelka vysvětluje: „Učím v 9. třídě a učím pomocí google učeben. Žáci v nich mají připravenou zadávanou práci a potřebné materiály. V tomto prostředí je velice dobře možná diferenciace ... Třeba včera jsme probírali slovesné třídy a vykládala jsem sama. Potom žáci měli možnost výklad zhlédnout ještě prostřednictvím nahraného materiálu, protože samozřejmě můj výklad může někomu vyhovovat, někomu zase ne. Takže učivo může uchopit z jiného úhlu pohledu. Potom mají v google učebně zadanou práci a ta je postavená na tom, co kdo zvládne. Nemusejí všichni vypracovat všechno, ale podle svých individuálních možností.“

3.3 Hodnocení pedagogických procesů

- Učitel angličtiny hodnotí čistě individuálně, i když se děti mezi sebou spontánně srovnávají. Vysvětluje jim svá rozhodnutí, aby chápaly, že každý je jiný. „Děti se mezi sebou pořád srovnávají, i když my se snažíme nesrovnávat, ale ony to dělají přirozeně pořád, proto je nutné jim před celou třídou vysvětlit: ano, tobě se to povedlo. Je nutné, aby s tím děti byly hlavně v pohodě, aby Mařenka nepřišla domů, protože měla jednu chybu a má dvojku a Pepíček měl tři chyby a má taky dvojku. Prostě je třeba, aby rozdílnost děti chápaly.“

- Učitel matematiky při hodnocení dle svých slov vědomě víc pomáhá slabším dětem. Jeho cílem je, aby všichni byli motivováni pro matematiku: „*Nadaní žáci by klidně polovinu hodiny seděli ve třídě a nudili se. Je tam velký rozdíl v tom, že ti nadaní jsou hodně napřed, baví je to. Pak je tam však druhá strana, to jsou někteří žáci, kteří mají opravdu problémy s učivem ještě ze 4. nebo 5. ročníku, dělají v něm pořád chyby. Těmto žákům se potřebuji v hodině věnovat víc, protože se snažím, že jo, jak jsem si hodinu naplánoval, že by všichni měli zvládnout něco, nějaké příklady a oni to pořád nezvládají. Těchto dětí bude asi 4 až 5. Často funguje to, že žáci, kteří mají hotovou svou práci a rozumějí jí, jsou zároveň schopni učivo dál vysvětlovat, třeba i jinak vysvětlovat než já, takže je můžu zapojit i takto, protože bych to nezvládl, když se věnuji pěti dětem, které nestíhají, nebo nerozumí učivu. Hodnotím všechny žáky stejně, ale snažím se pomáhat těm, u nichž vím, že mají nějaký problém. Tzn., když něco řešíme, píšeme nějaký test, příp. pracovní list, snažím se pomáhat slabším nebo pomalejším. A tím jakoby zahlazují rozdíly mezi nimi. Alespoň si to myslím.*“
- Učitelka češtiny by ráda nehodnotila vůbec, protože podle ní je „hodnocení nefér“.

4. Podmínky: co pedagogové a škola potřebují

- Učitelé na 1. stupni by chtěli ideálně asistenta pedagoga v každé třídě, kterého by mohli využít i jako párového učitele nebo by chtěli méně dětí ve třídách. Když je ve třídě ke 30 dětem, nelze společné vzdělávání v jednom učiteli dobře zvládnout.
- Druhostupňoví učitelé by chtěli učit i ve víc výkonnostně rozlišených skupinách, i když jsou si vědomi důležitosti učení se společně. Výstupy by podle nich byly kvalitnější.

III. Důležité aspekty fungování společného vzdělávání ve škole

- V roce 2018 měla škola předchozí dlouhodobou zkušenost se žáky s SVP. Měla proto rozvinuté strategie individualizace výuky při společné práci. Zavedení SV ji v tomto nasměrování v podstatě podpořilo. Pomohla jí zvláště některá vnější opatření, jako je zavedení ŠPP, financování specialistů, asistentů pedagoga apod. Škola vnímá SV jako samozřejmost, limitem je ale druh a hloubka postižení.
- V roce 2022 nadále využívají dlouhodobou zkušenost se vzděláváním žáků s SVP v běžné třídě a hledají, jak nejlépe vzdělávat každé dítě. Pro tuto školu je typické rozšiřování speciálně pedagogického pohledu na řešení každodenních pedagogických situací všech žáků. To se týká také zvýšené potřeby spolupracovat s rodinami po celou dobu docházky jejich dětí do základní školy. Výrazný je důraz vedení školy na to, aby bylo pečováno o každé dítě po stránce kognitivního i osobnostně sociálního rozvoje. Tato atmosféra je pro většinu učitelů školy motivující, aby si kladli otázku, jak učit, a aby hledali účinné didaktické postupy.
- Zejména na 2. stupni učitelé hledají soulad mezi požadavky na výkon při osvojování si vzdělávacích obsahů a na respektování různých potřeb i možností jednotlivých žáků. Cíleně se snaží motivovat žáky ke vzdělávání a na 2. stupni specificky ke vzdělávání v jednotlivých vzdělávacích oblastech.

ZŠ C

I. Obraz školy ve školním roce 2021/22

Motto: Stále hledáme, jak vzdělávat různé děti, teď zejména i děti nadané.

Škola si dříve vybírala do 1. tříd děti rodičů, kteří s ní chtějí spolupracovat. Tato možnost je nyní zavedením spádovosti částečně oslabena. Školu dlouhodobě charakterizuje snaha o implementaci inovativních, zvl. konstruktivistických postupů. Pedagogové školy jsou cíleně a dlouhodobě vzdělávání v nových trendech a řada z nich je sama také aktivně vyhledává. Vedení, které se sice změnilo v námi sledovaném období, však dál podporuje tuto strategii, samo vyhledává nové trendy, zvl. v organizaci a charakteru pedagogických procesů, a v tomto směru také podporuje tým školy v jeho dalším vzdělávání. Společné vzdělávání tady bylo vnímáno jako další trend s vysokou výchovnou hodnotou, na který má škola reagovat a který není v rozporu s jejím dosavadním nastavením.

Za jádro inkluzivního přístupu školy považují stále dál se rozvíjející diferenciaci výuky, dál vymýšlejí a zkoušejí další formy výuky – dělení tříd podle různých klíčů do skupin. Diferencují jinou organizací a digitálními technologiemi, větším počtem zapojených lidí. Na 1. stupni vytvářejí skupiny v rámci ročníků na výuku češtiny, matematiky, informatiky, tento trend se pomalu přesouvá i na 2. stupeň, zvl. kde jsou cizinci. Zapojili se do ověřování kombinovaného vzdělávání, zaměřeného na propojování formálního a neformálního vzdělávání (se ZUŠ a sportovními kluby).

Škola má nyní personálně dobře zajištěné školní pedagogické pracoviště - 2 psychology na plný úvazek, speciální pedagožku na poloviční úvazek, ačkoli by chtěli ještě dalšího na poloviční úvazek, dále 2 zkušené výchovné poradkyně, 22 asistentů plus 2 cizojazyčné. Chtějí vzdělané asistenty, aby mohli učit i párově, a koordinátora pro nadané děti.

Nový je pro ně narůstající počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a různými překážkami v učení, včetně OMJ. Z celkového počtu dětí ve škole je nyní cca 15 % dětí s IVP nebo PLPP. V každé třídě je alespoň jedno dítě se 3. stupněm pedagogické podpory nebo i vyšším. Přibývají žáci s OMJ, ve většině děti se státním občanstvím ČR, i když někteří vůbec neumí česky, tzv. skrytí cizinci. Škola neřeší náročné případy poruch, nemají děti s LMP. Nově se soustředí na nadané děti. Na 2. stupni uvádějí případ chlapce s handicapem a zároveň dovednostmi v programování. Limity nevnímají v oblasti poruch učení, ale spíše v poruchách chování žáků.

Pro tuto školu je typický vyšší tlak na výkon učitele než na výkon žáka. To se nyní projevuje zvl. v nárocích na IT dovednosti v souvislosti s úpravami RVP ZV a na základě zkušenosti s distanční výukou. Škola tím reaguje na snahu vyhovět větší různorodosti v žákovské populaci, než tomu bylo v této škole dříve. Narážejí ale na riziko přetížení týmu školy, meze fyzického výkonu učitelů i dalších pozic (výchovný poradce).

Škola klade zvýšený důraz na skupinové a kooperativní činnosti žáků. To bylo organizačně citelně narušeno možnostmi výuky během epidemie, protože ve vzdálené výuce je obtížnější kooperovat. Kromě toho do výuky zasáhla i skutečnost, že v důsledku protiepidemických opatření se druhostupňoví učitelé museli např. přemísťovat za dětmi do tříd, ztráceli oporu ve vybavení svých odborných učeben, a vraceli se tak k frontální výuce, aby stihli odučit základní učivo. Zvl. druhostupňoví učitelé sdělují, že jsou v současné době unavení, málo radostní,

vyjadřují rozladění z proměny dětí, které podle nich málo pracují, očekávají, že budou mírněji hodnoceny jako při online výuce. Dá se předpokládat, že tato situace je přechodná. Přetíženost učitelů před obdobím distanční výuky byla tímto obdobím ještě více zvýrazněna a přetrvává ještě i v roce 2022, na rozdíl od tvůrčí aktivity vedení školy, kterou však učitelé vnímají spíše jako tlak.

1. Co se daří na úrovni vedení školy

Řízení školy je vedeno jasnou promyšlenou vizí. Vedení uvažuje nad novými koncepcemi práce s různorodými žáky. Pociťuje, že péče o žáky s SVP a OMJ je už dostatečná, proto se nově soustřeďují na vzdělávání nadaných. Dokládá to vyjádření jednoho z členů vedení: *„Ted' se budeme opravdu hodně zaměřovat na péči o nadané děti, abychom připravili nějakou strategii i s ohledem na to, že vlastně přicházejí změny v souvislosti s ICT a máme tady děti, které mají dvojitou výjimečnost. Mají nějakou poruchu a k tomu výrazné technické nadání a ty potřebujeme mít právě ošetřené, což se nám letos daří. Od PPP jsme na konkrétního žáka dostali příspěvek na pořízení robotických stavebnic, což se nám pro něj daří využít ve volitelných předmětech. V matematice exceluje, je výborný, ale musí se povzbuzovat. Má velkou poruchu pozornosti a musí se na něj neustále dohlížet, aby práci plnil, jeho činnost se musí krokovat. Panu učiteli se to v informatice daří velice dobře.“* Využívá školou zakoupený programovací software a spolupráci s firmami. Např. matematicky nadaný chlapec si tak dokázal naprogramovat a na 3D tiskárně vytvořit model auta.

Vedení jde dál cestou organizačních a personálních změn výuky. Mají zkušenost s dělením žáků do skupin, pokud pro ně mají personálně zajištěnou kvalitní výuku – dělení skupin na angličtinu, češtinu (vydělují se děti s OMJ) a na matematiku. Zároveň vnímají limity podobných organizačních kroků, zvl. na 1. stupni: *„Někteří učitelé dělení moc nechtějí, protože mají pocit, že třídy se pořád dělí a nemají dost času budovat kolektiv.“*

Zkoušejí jiné formy plnění předmětů, zvl. kombinovanou formu vzdělávání jednotlivců či skupin na 2. stupni. Jedním z impulzů bylo, když při online výuce zjistili, že některým žákům se učí lépe bez kolektivu. Vnější podnětem bylo vypsání projektů MŠMT zaměřených na péči o nadané žáky. Někteří žáci tak mohou některé předměty plnit individuálně, např. dítě nadané na výtvarnou výchovu, které chodí do ZUŠ, si úkoly z výtvarné výchovy bude plnit samostatně mimo školu. Plánují také kombinované plnění volitelného předmětu, individuální projekty a schůzky online, samostatné úkoly v MS Teams. Zatím jde o jednotlivce. Škola také zavedla společnou práci skupiny nadaných a šikovných dětí metodou instrumentálního obohacování.

Daří se podporovat využívání technologií ve výuce tím, že učitelé mají do určité míry volnost ve výběru a způsobech zařazení do výuky, ale očekává se od nich, že nové digitální technologie budou využívat. To se projevuje i v revizi ŠVP, ve které tyto trendy dominují.

Škola udělala dobrou zkušenost s navyšováním počtu lidí na výuce – asistenti pedagoga, pároví učitelé. Cíleně pracují na pracovním i osobním vztahu mezi učitelem a asistentem pedagoga, nebojí se vyměnit asistenta, když vztah nefunguje. Osvědčuje se asistent pedagoga ve všech 1. třídách. Nově mají zkušenost s cizojazyčnými asistenty. *„Řízení asistentů je pravomocí ŠPP. Práci s nimi řídí koordinátorka, která se s nimi schází 1 x za 14 dní. Vyměňují si svoje zkušenosti, komu co funguje, co ne. Zabývají se také distribuováním pravomocí, důležité je, že se také zabývají tím, jak funguje osobní vazba asistentů s učiteli. Už se nám několikrát stalo, že asistent měl odejít, ale pak pouze stačilo vyměnit ho do jiné třídy a s jiným učitelem navázal jiný vztah.“*

Vedení hledá spravedlivé rozdělování dětí do 1. tříd. Po standardním zápisu i na základě poznatků učitelů, kteří jsou u zápisu a kteří organizují pro budoucí prvňáky několik dílen v červnu, je snaha utvořit diverzifikované třídy s odpovídajícím podílem cizinců a dětí s SVP.

Hledají strategii pomoci učitelům s administrativní zátěží inkluze. Jeden z členů vedení uvádí: *„Kolegyně ze ŠPP naštěstí snímají z učitelů zátěž tím, že papíry připraví, pak je proberou s učiteli a ti už se jenom podepíší. To je jedna ze strategií – snímat z učitelů zátěž, která je opravdu jenom administrativní, aby se mohli soustředit na to, že ve třídě bude nějaká diferenciacce.“*

2. Co se daří na úrovni 1. stupně

2.1 Plánování pedagogických procesů

Ve většině případů si učitelé dělají jeden plán pro střed třídy, z něhož ubírají, nebo k němu přidávají. Jedná-li se o tematicky integrovanější výuku, plánují na 2 až 3 úrovně práce.

Diverzita 1. ročníků se ukazuje postupně, učitelé pracují nejprve se svým pocitem, jak vnímají celou třídu a postupně i jednotlivé děti.

2.2 Realizace a řízení pedagogických procesů

Volí takový způsob práce, kdy žáci mají možnost rovnou v průběhu práce diferencovat úroveň úkolu, který si zvolí. Ti, co se na to cítí, mohou přemýšlet nad složitějšími úkoly a *„dělat víc věcí“*. Zároveň si mohou vzájemně pomáhat, je k tomu prostor, protože málokdy je používána klasická frontální výuka.

Pozitivním zjištěním je, že dětem s SVP v bezpečném prostředí bez přehnaného tlaku na výkon hodně pomáhá skupinová práce, chtějí se vyrovnat ostatním. Nejasnosti jim vysvětlí třeba spolužáci, nemusí být vytahovány z výuky do jiné skupiny nebo individuální práce se speciálním pedagogem, *„není na ně vidět“*, i při zachování forem pedagogické podpory. Se vzájemnou pomocí se pracuje přirozeně od začátku 1. třídy. Například, když ve třídě pracují se stírací tabulkou a když se kamarádovi úkol povede, namaluje mu spolužák na tabulku smajlíka. Učitelka to uvádí jako příklad, že tak se začíná *„od malinkých titěrností a drobných krůčků“*.

Učitelé na 1. stupni věnovali mnoho energie a nápadů na hledání vhodného modelu dělení žáků na skupiny, zvl. na podporu čtenářské gramotnosti. Nyní zkoušejí nový model, který považují za lepší, protože *„máme ve skupinách děti, které učíme, a víme, jak si je v tu chvíli rozdělit, co s nimi zrovna probíráme. Předtím jsme museli zobecňovat. Ve 3. třídě byla předchozí výuka hodně literárně orientovaná a nezávislá na probíraném učivu. Ve 4. třídě byla výuka orientována více na češtinu a už byl trochu problém, protože jsme každá probírala trochu jiné učivo a musely jsme se potom sladovat.“*

2.3 Hodnocení pedagogických procesů

Osvědčuje se slovní hodnocení, zejména v 1. a ve 2. třídě. Učitelé pojmenovávají svou zkušenost: *„Výkony člověk zkrátka pojmenuje a je to. Dětem, které jsou slabší, říkám, že ještě mají zvládnout toto a ono. Takže pak vždycky člověk hledá cesty, jak to pojmenovat, aby to dítě pochopilo, ale zároveň neztratilo motivaci.“*

Od 3. třídy už žáci dostávají známky a osvědčuje se mluvit o tom, proč mají stejnou známku, i když je někdo slabší a někdo bystřejší, např. proč má kratší diktát. Učitelka upřesňuje: *„Vždycky záleží na kolektivu, který ve třídě je, aby osobnosti těch dětí, které jsou schopny toto přijmout ... a když jim to člověk vysvětlí, tak je to fajn. Vysvětlovat. Záleží na tom, jak se jim to podává, jestli se*

to moc nehrotí. Vždycky jsem hodnocení měla položené tak, že si děti mohly známky kdykoli opravovat, takže stejně záleželo na tom, kolik času učení věnují. Když se jim něco nevydařilo, bylo na nich, že můžou přijít a známku opravit. Záleží na tom, aby ty věci uměly.“

3. Co se daří na úrovni 2. stupně

3.1 Plánování pedagogických procesů

Učitelé říkají, že plánují vždy, ale více než na střed třídy se soustředí na základní učivo, které by měli zvládnout všichni. Učitelka matematiky upřesňuje: „Vždycky se snažím mít nachystanou práci, kterou mají zvládnout všichni. A pak mám s sebou navíc příklady z různých jiných sbírek pro nejrychlejší, kteří jsou hotovi za 5 minut.“ Tento přístup je podporován a zdůvodňován její zkušeností s nadaným žákem: „Když jsme byli v distanční výuce, tento žák byl v 7. třídě a vypočítal i příklady z 8. a 9. třídy a vyřešil i logické úlohy. Prostě vypočítal, co ho baví. Při distanční výuce se rozvíjel víceméně sám. Pokud bych mu řekla: udělej tento úkol, dělat ho nebude. Dělá jen to, co ho baví. A moc rád při práci pomůže ostatním.“

Když jde o předmět, ze kterého se nedělají zkoušky na střední školy, např. dějepis, lze vymezit základní penzum vědomostí, které by měli umět všichni, pokud možno i ty děti, které mají nějaké specifické potřeby. „Děti bez speciálních potřeb,“ vysvětluje učitelka dějepisu, „se snažím nějakým způsobem zaujmout, aby si našly něco, co by je bavilo a o čem by si samy vyhledávaly informace.“

3.2 Realizace a řízení pedagogických procesů

Ve třídách jsou mezi dětmi dost velké rozdíly. Jsou tam děti, které i během distanční výuky hodně pracovaly, učivo znají a zadanou práci mají hned hotovou. Těm učitelé češtiny, zvl. v nižších ročnících, přidávají úlohy typu jazykové hříčky, hravá nebo tvořivá zadání k samostatné práci, což žáky baví, např. pokyn: „Napište samostatný text, abyste použili vedlejší věty.“

Při realizaci výuky velmi pomáhají asistenti pedagoga, především v 6. a 7. třídě. Osvědčili se zvl. při hybridní výuce, asistent pedagoga pracoval s dětmi přímo ve třídě a učitel v online prostředí nebo opačně. Učitelé na nich zvláště oceňují, že jsou intuitivní a dokážou dětem pomoci v souladu s jejich záměry. Jeden z učitelů formuluje svou zkušenost: „Asistent mi někdy pomůže tím, že se stará o chlapce, ke kterému je přidělen, ale musí velmi nenápadně, protože on to není nešikovný kluk, ale má trošku poruchy chování, takže asistent na něj dohlédne jakoby přes rameno, že je vše v pořádku. Jsou tam i jiné děti, které asistenta využijí. Někdy se věnuji jednomu dítěti a on kontroluje práci ostatních, nebo mi pomůže, když časově nezvládám.“

Výuku ve třídách, kde jsou cizinci, ošetřují navýšením počtu dospělých: „Stává se totiž, že na 2. stupeň přijde dítě s OMJ (i do 9. třídy), které nerozumí slovo česky, proto musí napřáhnout síly daleko víc lidí, aby se dítě začlenilo do výuky, jenom nesedělo a aby bylo schopné do půl až tři čtvrtě roku zvládnout češtinu tak, abychom ho mohli klasifikovat.“

3.3 Hodnocení pedagogických procesů

Na druhém stupni se hodnotí známkami, někdy se slovním doprovodem. Učitelka češtiny říká: „Když má dítě specifické poruchy a nejde mu učení, nehodnotím ho. Prostě napíšu X. Napíšu, na kolik % zvládlo učení, nebo konkrétně napíšu, co mu nešlo. Ať si to rodič přečte v žákovské knížce.“ Také učitelka dějepisu sděluje svou zkušenost z hodnocení žáků s SVP: „Děti s SVP se snažím někdy nehodnotit, ale je pravda, že toho někteří už zneužívají, což je velmi nepříjemné.“

Jedna z učitelek navrhuje změnu výkladu pětistupňového známkování: „*Nejvíc by se mi líbilo, kdyby základní známka byla dvojka a děti, které dělají něco navíc, mohly dostávat jedničku. Ale momentálně je tlak takový, že pokud dítě v písemné práci napíše dobře základ, očekává se jednička.*“

Když jde o předmět, ze kterého žáci dělají přijímací zkoušky na střední školy, učitelé se jim snaží dát co nejvíc šancí se připravit a také získat zpětnou vazbu, jestli připraveni jsou. Vyplňují např. SCIO online testy v 9. třídě, které platí rada školy: „*K testům vytisknou papír, na kterém jsou občas docela slušné rady: vaše dítě je technicky nadané, resp. jsi technicky nadaný a svoje kroky směřuj tam a tam. Je to napsáno moc hezkou formou. Je to poměrně konkrétní a myslím, že když si to rodiče a děti přečtou, lépe je to nasměruje. Všichni žáci 9. tříd se testů účastní, dokonce je zaplatila rada školy. I kdyby rodiče nechtěli, dítě testem projde. Vyplňuje se online, hned mají výsledky. Pak se pro srovnání čeká, až testy proběhnou ve všech školách.*“

4. Podmínky: co pedagogové a škola potřebují

Učitelé napříč 1. a 2. stupněm sdělují, že potřebují méně dětí ve třídách.

Vítali by větší provázanost mezi výukou na 1. a 2. stupni. Na 2. stupni by někteří učitelé rádi navazovali na kompetenční pojetí výuky z 1. stupně a dál klíčové kompetence žáků rozvíjeli, cítí se však příliš svazování množstvím učiva.

Ve škole potřebují dále rozšiřovat školní poradenské pracoviště a zaměstnat více kvalifikovaných asistentů pedagoga a učitelů pro tandemovou výuku. S tím souvisí i nutnost navýšit finance na rozšíření počtu hodin pro výchovné poradce (zvyšuje se počet dětí, které je třeba zvl. administrativně zajišťovat). Navrhovali by snížit počet výukových hodin výchovného poradce na úroveň výukových povinností zástupce ředitele.

Potřebují více financí na vybavení moderní technikou na podporu využívání informačních technologií při výuce i při chodu školy, kterou je třeba neustále obměňovat, inovovat, financovat.

Potřebují nalézt funkční klíč pro rozdělování žáků s OMJ, včetně těch, kteří mají české občanství, do tříd. Potřebují podporu i pro žáky s českým občanstvím, ale s OMJ, alespoň na úrovni, jaká je poskytována žákům s OMJ a s cizím státním občanstvím.

III. Důležité aspekty fungování společného vzdělávání ve škole

Už v roce 2018 měla škola dlouhodobou zkušenost se začleňováním inovativních programů a postupů konstruktivistického učení, a to jako prostředí pro diferenciaci výuky. Zavedení SV umožnilo v tomto trendu pokračovat. Zatímco před zavedením SV si škola mohla vybírat vzhledem ke své profilaci žáky z rodin s vysokou hodnotou vzdělání, spádovost ji zaskočila zpočátku v tom, že neměli personální ani prostorové vybavení na případnou samostatnou práci asistenta pedagoga se žákem. Učitelé byli schopni diferencovat postupy, učivo i hodnocení pro žáky s lehčími formami SVP, pro žáky rychle se učící a pro cizince. Tato komplexnější zkušenost vedla k tomu, že přijali SV jako realitu, se kterou si dovedou do určité míry poradit, ale považovali to za velmi náročné.

I v roce 2022 s hodnotovou kvalitou SV souhlasí, pokračují ve využívání a rozvíjení pro ně inspirativních didaktických postupů, které ze své podstaty mohou podporovat diferenciaci a individualizaci výuky. Pro každou třídu a ročník vždy znovu objevují, co je v těchto postupech

využitelné cíleněji pro individualizaci a diferenciaci. Tento proces je dobře nastaven na 1. stupni a škola usiluje nyní o to, aby se rozvíjel i v podmínkách 2. stupně.

V každém školním roce zkoušejí, jak organizačně a personalizačně ztvárnit výuku v učebních skupinách, které jsou vytvářeny podle různých klíčů, např. pro využití digitálních technologií, pro jazykové vzdělávání v českém i cizím jazyce a pro žáky s OMJ, pro matematiku. Při vytváření nových tříd se snaží cíleně o diverzifikaci co do výkonu i vzdělávacích potřeb. Teprve následně je formují do učebních skupin. Hledají rovnováhu mezi pobytem žáka v kmenové třídě a různých učících se skupinách.

Usilují o navýšování počtu učitelů a asistentů pedagoga, včetně cizojazyčných, ve třídě. Postupně rozvíjejí a personálně zajišťují školní poradenské pracoviště.

Konkretizují formy vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků, např. experimentují s individuálními formami plnění předmětů zvl. esteticko-výchovných na 2. stupni, rozvíjejí tvořivost pomocí instrumentálního obohacování (Feuersteinova metoda), zavádějí volitelné předměty a individuální projekty, individuální konzultace online.

Vedení školy značně ovlivňuje další vzdělávání pedagogů a po zkušenosti z distanční výuky dbá na využívání digitálních technologií ve výuce pro její diferenciaci.

ZŠ D

I. Obraz školy ve školním roce 2021/22

Motto: Hledáme, jak mohou být děti, zvl. s SVP, úspěšné i ve větším kolektivu.

Škola před zavedením SV pečovala především o žáky se SVP a toto image měla i na veřejnosti. Po zavedení SV se potřebovala otevřít pro všechny děti, nejenom pro žáky se SVP. Aktualizovala svou vizi tímto směrem, tzn. hledají takový způsob výuky, ve kterém by mohly zažívat úspěch různorodé děti.

Vedení klade důraz na lidské slaďování pedagogů, kteří spolu mají pracovat. Uplatnění potencialit jednotlivých pedagogů je pro školu klíčové, vedení je považuje za důležitější než expertnost, nicméně výrazně se opírá o expertní zkušenosti speciálních pedagogů v týmu. Učitel si může vybrat výši úvazku a předměty, ročníky, které chce učit, byt' v souladu s potřebami školy, učí tak různé předměty nejen podle své aprobační, ale i podle svého zájmu. Celý tým se ale cíleně společně nevzdělává, systémově nesdílí zkušenosti jednotlivých pedagogů. Ve škole se liší pohledy vedení, speciálních pedagogů a dalších učitelů na to, co je pro děti dobré. Z hlediska pedagogických procesů se učitelé snaží odhadnout jádro učiva, ke kterému mají dojít všechny děti. Zatímco dříve diferencovali především dyslektickými třídami, nyní v současných diverzifikovaných třídách diferencují intuitivně, jak při plánování, tak při řízení výuky. Přítomnost výrazně odlišných dětí na 2. stupni nutí učitele dělat přípravu i pro ně. Uvědomují si proto, že klíčovou dovedností učitele je být hodně flexibilní i v hodině a mít baterii úkolů, které aktuálně použijí.

V důsledku legislativních úprav došlo ke zrušení mikrotříd, tzv. dyslektických, pro žáky se SVP. V době druhé etapy monitoringu dobíhaly už jen na 2. stupni. V týmu školy je více speciálních pedagogů na pozici učitelů nebo třídních učitelů, zvl. na 1. stupni.

Škola nyní začíná věnovat větší pozornost také nadaným žákům. Podle vedení na to ale musí dozrát čas, musí na to být naladění v týmu školy, „až se to vynoří v lidech“. V praxi to znamená, že rozdělují děti do výkonnostních skupin, zvl. na 2. stupni, aby se s nimi dalo dobře pracovat. Bystré děti na daný předmět jsou tak pohromadě.

II. Analýza pozitivních zkušeností pedagogů se SV

1. Co se daří a co se mění na úrovni vedení školy

Díky relativně velkému týmu speciálních pedagogů působících jako třídní i netřídní učitelé a jejich zkušenostem se podařilo ve škole zřídit mentorství mladých učitelů pro práci s dětmi s SVP. Současně se daří dobře spolupracovat s pedagogicko-psychologickou poradnou. Vedení dává možnost, aby si každý zvolil úvazek a předměty, případně třídy podle svých preferencí. Podporuje slaďování osobnosti učitele a charakteru třídy. Sleduje tak zvýšení profesní motivace a zabránění vyhoření. Vedení má za to, že je třeba řídit školu především přes „lidský faktor“, tedy přes to vycházet vstříc zájmům a silným stránkám jednotlivých pedagogů.

Vedení vidí jako účelné půlení tříd. V jedné jsou žáci, kteří potřebují větší podporu, ti pracují se speciálním pedagogem jinými metodami. Například v současném 2. ročníku jsou žáci všech tříd rozdělení do 6 skupin a v jedné z nich jsou žáci s SVP a speciální pedagog. I v jiných ročnících chodí žáci se SVP do specializované skupiny na výuku češtiny vedené speciálním pedagogem.

Předpokládá se, že žáci učící se v rozdílných skupinách zejména na češtinu a matematiku, ale i na cizí jazyk, mají podobné startovací podmínky a je tam možné je lépe rozvíjet.

Vedení si je vědomo toho, že zkušenosti týmu speciálních pedagogů před zavedením SV potvrzovaly, že na 1. stupni lze řadu poruch odcvičit speciálními metodami, zejména v tzv. dyslektických třídách s menším počtem žáků. Na 2. stupeň tak šli žáci lépe připraveni. To nyní podle nich nelze. Tuto zkušenost se snaží nyní kompenzovat půlením tříd na žáky s běžnou výukou a na žáky s potřebou prodlouženého výkladu a speciálnějších postupů, případně vytvářením specializovaných učících se skupin v rámci ročníku. Vedení tím vychází vstříc názorům speciálních pedagogů, že žáci s SVP v běžné třídě pociťují své handicap i přes péči, kterou jim učitelé věnují. Tento přístup je zaveden na 1. i na 2. stupni, kde je také snaha vytvářet výkonnostní skupiny.

Pro nadané se tvoří systém péče hlavně na 2. stupni, ale na škole jich je výrazně méně. Např. nyní se zkouší v jedné třídě diferencovaná výuka z matematice. Pro 9 nadaných a 7 výrazně slabých jsou vyčleněny 2 hodiny ze 4 rozvržených, výuka probíhá v tandemu v rozdílných skupinách a odlišnými metodami. Škola má ale zkušenost se žáky s tzv. dvojí výjimečností, tj. že dítě má dvojí nadání. Je to pro školu velké téma, které proniká do vývoje vize školy. Tím, že vedení důsledně vyhledává potenciál pro práci jednotlivých členů týmu, vítá zájem jedné z pedagožek, která se chce vzdělávání nadaných na škole věnovat.

Podarilo se vytvořit mentorskou podporu pro nové kolegy učitele. Mentor je osoba s přirozenou autoritou, sama měla o tuto práci zájem. Navštěvuje třídy a poskytuje zpětnou vazbu, kterou učitelé vesměs vítají právě díky přístupu mentora.

Daří se i práce s asistenty pedagoga. Dlouhodobě s nimi pracuje koordinátorka asistentů, se kterou škola udělala dobrou zkušenost. Má přehled o tom, kde který asistent pedagoga je, jak pracuje, někdy i sama supluje, aby poznala děti. Asistent pedagoga je využíván i jako „druhé oči“ pro formativní hodnocení. Je ve třídě pro všechny děti, aby dával podporu tam, kde je třeba i bez doporučení PPP. Učitel se tak může více soustředit na výuku. Vedení hlídá u asistentů pedagoga jeho počet hodin, asistent pedagoga může být variabilní pro více tříd. Asistenti pedagoga mají původní vzdělání různé, vedení a koordinátorka se snaží dávat je k dětem tak, aby si rozuměli, aby měli větší šanci na sladění. *„Asistent pedagoga musí být člověk k dítěti“*. V tom vidí vedení jednu z forem diferenciací v rámci inkluze. Inkluzivní princip ve škole vedení podporuje zejména vytvářením příležitostí pro společnou práci, např. skupinové projekty, zážitkové učení.

Vedení také oceňuje práci školního poradenského pracoviště. Každý týden se radí o jednotlivých dětech, jaké jsou a co s nimi dál.

2. Co se daří a co se mění na úrovni 1. stupně

2.1 Plánování pedagogických procesů

Učitelé – speciální pedagogové mají představu, že je nutné *„nasazení stejné laťky pro všechny“*, což vnímají jako problematické. Výstupy by podle nich měly být pružnější, aby bylo možno diferencovat, pokud to některé děti potřebují. Zkušenost jim říká, že nemají-li některé děti snížené výstupy, neprospívají. Učitelé na 1. stupni dělají v zásadě dvojí přípravu, jakmile mají ve třídě žáka nebo žáky s výraznějšími vzdělávacími potřebami, např. i žáka s LMP. Připravují *„prodloužený výklad“*, jinak položené otázky apod.

2.2 Realizace a řízení pedagogických procesů

Pro diferenciaci nabízejí další úkoly pro „šikovnější“ děti. Více péče věnují dětem se SVP. „Šikovnější“ děti mohou také vymýšlet úkoly pro ostatní, nebo jim učivo vysvětlovat, pedagogové si už ale uvědomují, že tito žáci to „*mohou ale vnímat jako trest*“. V jedné třídě se např. osvědčuje, že asistent pedagoga pracuje s dětmi, které nepotřebují speciální postupy, a učitel se speciálně pedagogickým vzděláním se věnuje dětem se SVP. Tento postup by uvítalo více učitelů se speciálně pedagogickým vzděláním.

2.3 Hodnocení pedagogických procesů

Učitelé se především snaží, aby děti nepociťovaly příliš hluboký nebo častý neúspěch. Překáží jim ale stejná úroveň výstupů, i když jsou rozděleny na vzdělávací období.

3. Co se daří a co se mění na úrovni 2. stupně

3.1 Plánování pedagogických procesů

Učitelé sdělují, že plánování zabere hodně času, protože je třeba nejprve poznat limity žáků. Plány se dělají pro menší skupiny v ročnících, které jsou výkonnostně rozdílné. Zkušenost učitelů zvl. ve výuce cizích jazyků ukazuje, že se to „*osvědčuje pro bystré žáky, nejslabší žáci se posunou ale méně*“.

3.2 Realizace a řízení pedagogických procesů

Výuka je podle učitelů nyní hodně o flexibilitě v hodině. Učitel přírodovědy nabízí operativně jiné úkoly pro rychlejší žáky z předem připraveného souboru úkolů. A zároveň ale zjišťuje, že „*se děti chovají různě podle tématu, zda je zajímá nebo ne, a podle svého aktuálního stavu*“. Učitelé se aktuálně domlouvají s asistenty pedagoga každý den, protože každý den je jiný v závislosti na učivu, typu úkolů a situací.

3.3 Hodnocení pedagogických procesů

Propracovávali svůj systém hodnocení zohledňující různé možnosti a potřeby žáků, ale po období distančního vzdělávání, kdy jej nebylo možné používat, jej zatím neobnovili v plné šíři. Nyní z něj pro žáky s SVP učitelé dál využívají speciální žebříček výkonu, zohledňují váhu známek. Informace o tom je v Bakaláři i pro rodiče dětí.

4. Podmínky: co pedagogové a škola potřebují

Respondenti vyjadřují požadavek mít více času na sladování učitelů a asistentů, více osob ve třídě, i pro využití párové výuky, hlavně v 1.- 4. ročníku, asistenta pedagoga by chtěli v každé třídě těchto ročníků, právě i v roli párového učitele. Protože se jim osvědčuje vytvářet menší skupiny pro výuku a půlit třídy, požadují tuto možnost zachovat.

Zvláště vedení požaduje systémové zřízení různých pozic, protože i experti musejí být přirozenou součástí pedagogického sboru. V souvislosti s tím požadují o snížení počtu hodin pro metodiky prevence a výchovné poradce.

Protože si cení toho, jak o škole sami přemýšlejí, požadují, aby vnější podmínky „*nebouraly směr, kterým škola jde*“.

III. Důležité aspekty fungování společného vzdělávání ve škole

V roce 2018 měla škola už vyvinuté strategie péče o žáky s SVP, především v tzv. mikrotřídách se speciálními pedagogy. Po zrušení mikrotříd začínali ověřovat vytváření skupin napříč paralelkami v ročníku a hledání předmětů a organizačních forem, ve kterých se žáci mohou učit společně. Protože přijímali všechny žáky, narazili na limity u dětí s výraznějším LMP. Tyto limity spatřovali v tom, že tyto děti se v běžné škole nezlepší, naopak, situace ve třídě se pro ostatní žáky zhorší jak v oblasti pracovní, respektive učební, tak z hlediska podnětného a bezpečného prostředí pro učení. V první etapě monitoringu nebyla na škole téměř žádná zkušenost s asistenty pedagoga, pouze s asistenty žáka. Učitelé měli proto při nástupů asistentů pedagoga problémy s tím, že museli plánovat práci i pro ně. Škola vyvíjela vlastní způsob testování, který zohledňoval různost žáků ve výkonech. Zkušenosti s mimořádně nadanými jim chyběly, protože rodiny těchto žáků vzhledem k image školy tuto školu nevyhledávaly. Škola měla naopak zkušenosti s tím, že někteří žáci s SVP nebyli schopni požadavky ŠVP naplnit.

Ve druhé etapě monitoringu v roce 2021–2022 škola stále považuje za podstatné lidské sladování jak pro výuku, tak pro život ve škole a zachování méně početných skupin pro výuku, současně se opírá o rozsáhlé zkušenosti s dětmi s SVP v rozvíjení kognitivní oblasti. Ve škole vědí, že potřebují stálý tým odborníků v rámci školního poradenského pracoviště, který bude o tyto děti pečovat. Zatím žáky rozdělují do spíše kognitivně homogennějších skupin pro kognitivně náročné předměty, protože se jim zdá, že výuka je kvalitnější v méně početných skupinách. To je vyvažováno společnými aktivitami spíše v rámci školy než v rámci třídy. Ve škole považují tento model za účelný, protože vzhledem k jejich výkladu podstaty základního vzdělávání má obsáhnout děti s různými úrovněmi schopností a s různými vzdělávacími potencialitami. Konstatují, že úspěch všech je to, o co především usilují, tj. dostat všechny žáky na přibližně stejnou úroveň především kognitivního výkonu. Zatím neporozuměli tomu, že nemusejí všechny žáky vyrovnávat na stejný výkon. Toto neporozumění je jedním ze stresorů práce zejména speciálních pedagogů.

Důležitým aspektem pro fungování této školy je i v roce 2022 přítomnost relativně velkého podílu speciálních pedagogů ve sboru školy a dlouhodobá zkušenost s výukou žáků s mírnějšími formami SVP (dyslexie, ADHD) před zavedením SV. S touto zkušeností souvisí nesouhlas části pedagogů se zrušením dyslektických tříd (mikrotříd) a jejich následující argumentace: dyslektické třídy byly podle jejich zkušenosti průchozí, děti mohly pokračovat nebo přejít do běžné třídy; v mikrotřídách měly děti stejnou startovací čáru, nyní v běžné třídě, i když je o ně pečováno, cítí svůj handicap a ve větším kolektivu zažívají pocit neúspěchu; v mikrotřídách šlo poruchy částečně kompenzovat a děti mohly jít na 2. stupeň do běžné třídy, to teď nejde; pro děti s SVP je v běžné třídě málo příležitostí rozvíjet se manuálně a učitelé v běžné třídě nedokážou nebo nemají prostor o děti s SVP dobře pečovat. Trochu jiná je situace u žáků s LMP. Podle vyjádření pedagogů začínají tyto děti vnímat svou odlišnost přibližně až kolem 4. ročníku. Současně s tím je spolužáci začínají jako slabší opečovávat. Proto se děti s LMP mohou v běžných třídách cítit lépe než ve třídách dyslektických. Na 2. stupni se ale odlišnost dětí s LMP ještě více zvýrazňuje, protože tyto děti nestačí ani v sociálním rozvoji svým spolužákům.

ZŠ E

I. Obraz školy ve školním roce 2021/22

Motto: Teď je péče o klima to nejdůležitější i pro učební výkony dětí.

Zkušenost s heterogenitou tříd směřuje vedení k vědomému odklonu od důrazu na obsah vzdělání k zaměřování se na pěstování klimatu a na všeobecnost v základním vzdělávání. Škola se po zavedení společného vzdělávání a po naplnění požadavku spádovosti cítila zaskočena, protože ztratila možnost vybírat si rodiny přiznávající vzdělání vyšší hodnotu, kterou by s ní sdílely. Ve škole je postupně stále více cizinců a žáků vyžadujících 1.- 3. stupeň pedagogické podpory. Velkým problémem pro školu jsou děti, které nejsou nebo nemohou být rodinou podporovány. Škola si uvědomuje, že s těmi se musí naučit pracovat způsobem, který před zavedením společného vzdělávání nebyl aktuální. Současně škola musí reagovat i na rodiče, kteří mají pocit, že se více péče věnuje dětem se SVP a OMJ než běžné populaci nebo nadanějším. Sama škola přiznává, že nadanější jí zatím unikají. Naproti tomu před zavedením společného vzdělávání byli nadanější cíleně více rozvíjeni.

Tým školy postupně odchází od ideje, že žáci mají být dostatečně vybaveni, případně že potřebují jen malou podporu pro své SVP, aby si osvojili kvalitu vzdělání, kterou škola s nejlepšími úmysly nabízí. Realita heterogenních tříd donutila tým školy hledat cesty, kterými se do té doby nebyl nucen zabývat. Od přesvědčení, že společné vzdělávání má zejména socializační a výchovný přínos a že kognitivní učení se musí dít odděleně, aby i ono bylo přínosem, jsou pedagogové nuceni realitou uvažovat i nad diferenciací pedagogických procesů v každé třídě. Diferenciace začíná být potřebná nejprve zejména v hodnocení, což si uvědomují zatím zvláště učitelé na 1. stupni. Hledají způsoby, jak využívat kriteriální hodnocení, různé typy soutěží pro nadanější žáky apod. Při hodnocení slabších dětí přidávají ke známce ještě symbolické značky nebo procentuální vyjádření nebo slovní hodnocení. Kromě tohoto přístupu k hodnocení chápe tým školy diferenciaci v podobě rozšiřování úkolů pro rychlejší žáky, např. kvízy, problémové úkoly, nadstavbová zadání pro dané učivo, ale i jako vrstevnické učení, v tom případě se ale důsledně užívá jen ochoty žáků, kteří mají motivaci pomoci spolužákům.

Pedagogové řeší primárně jednotlivosti v procesech, nikoliv v konceptech. Např. nepřemýšlejí o hodnocení jako o konceptu, ale hledají jednotlivé konkrétní postupy, jak ho individualizovat v rámci tradiční klasifikace. Výrazný koncept zaměřený na společné vzdělávání a individualizovanou výuku v heterogenní třídě není vyjádřen ani vedením školy.

Škola by uvítala vyšší míru pomoci zvnějšku. Hodně spoléhají na asistenty pedagoga po zjištění, že v převládajícím způsobu výuky se většina dětí s SVP není schopna učit bez individualizované podpory. Učitelé se však obtížně zbavují pocitu, že mají všechno zvládnout ve třídě sami. Spolupráce s asistentem pedagoga se u většiny z nich teprve hledá, zejména jak je účinně zaměstnat, aby byli pomocí, jak se zbavit pocitu, že jsou jimi kontrolováni. Zůstává však přesvědčení, že v učební skupině s převahou rychle chápajících a učících se žáků by se žák s překážkami v učení trápil. Učitelé to dokládají případy konkrétních žáků.

Obecně je mezi pedagogy nízká dovednost diferencovat výuku v různých kontextech, chybí i zkušenost. Škola obtížněji hledá, co se daří, zatím se jim spíše daří pojmenovávat problémy a občas zkoušet, jak je řešit, i když bez systémové podpory vedením. Problémy, které škola eviduje, vnímá více na straně žáků a jejich rodin než na své. Pravděpodobnou souvislost je

možno vidět v tom, že škola je stále zaskočena vysokou měrou diverzity tříd a nízkou podporou dětem v rodinách.

Diferenciace a individualizace není tématem školy, jen reaguje na situaci ve třídě, každý učitel hledá, co mu bude fungovat. Živelně se však tvoří týmy mezi učiteli v ročníku pro spolupráci a společnou podporu, což umocnila extrémní situace distanční výuky.

Škola je převážně reaktivní na podněty zvnějšku – MŠMT, rodiče, zřizovatel. Přechází od hodnoty obsahu a exkluzivity vzdělání (ztratili i expertní učitele na sport a matematiku) k hodnotě spoluzití a „zprůměrovanému“ všeobecnému vzdělávání.

Společné vzdělávání a generační výměna v pedagogickém sboru postupně proměňují původní zaměření školy (poskytování co nejkvalitnějšího vzdělávání, založeného na výběru dětí, které jej budou schopny absolvovat, bez výraznějších intervencí rodin, ale respektujících vysoké nároky) a škola se otevírá realitě společného vzdělávání.

II. Analýza pozitivních zkušeností pedagogů se SV

1. Co se daří na úrovni vedení školy

Vedení má pocit, že se jim konečně daří zorientovat se v potřebách společného vzdělávání a pojmenovat problémy a potřeby, které vycházejí na povrch. Na otázku, co se jim daří, odpovídají převážně výčtem svých kroků reagujícím na problémy, které jim společné vzdělávání přináší. Postupně se orientují a využívají vnější pomoc při podpoře společného vzdělávání. Jsou citliví k požadavkům rodičů, zvláště, co se týče kvality vzdělávání.

Vedení vítá finanční pomoc na vzdělávání žáků s OMJ, kdy děti mohou zůstat v kmenové třídě a navíc budou mít hodiny češtiny. Obecně má za to, že je pro chod školy dobré, aby spolupracovala s rodiči, respektive vyhověla jejich přáním. Konkrétně uvádí příklad, kdy reagovali na požadavky rodičů, aby po 5. třídě nerozdělovali třídní kolektivy, protože ani děti si to nepřejí. Současně ale rodiče chtějí specializované třídy. Problém se vedení snaží řešit zavedením jazykové a sportovní třídy od 1. ročníku, ale očekávají obtíže na konci 1. stupně, kdy by se mohlo ukázat, že dítě v dané specializaci nemůže dále pokračovat, protože nemá dostatečné nadání. (Na škole je tradice jazykové, sportovní a matematické specializace.) Škola nově specializované třídy od 6. ročníku už zrušila, protože očekávají, že by v jedné třídě mohlo být i okolo 15 dětí s SVP, což není přípustné. Škola odstupuje od matematických tříd, které tvořily před zavedením společného vzdělávání výraznou profilaci školy, protože se v nich začala tvořit komunita žáků s OMJ. Pro děti s OMJ se škole daří organizovat letní kurzy a kurzy češtiny během roku, kde se učí češtinu jako cizí jazyk. Proto byla vytvořena role koordinátora a přijat učitel – rodilý mluvčí. Postupně odhalili situaci tzv. skrytých cizinců, tedy žáků, kteří mají české občanství, ale jinou národnost než českou (Rusové), doma mluví svou mateřštinou, ale nejsou bráni jako žáci s OMJ. Škola se snaží zařadit tyto žáky do skupin žáků s OMJ pro výuku češtiny.

Do budoucna vedení plánuje vyřešit, jak individuálně přistupovat k dětem nadanějším, opět tím reagovat na požadavky rodičů těchto dětí.

Vedení nechává řešení situací ve třídě ve značné míře na učitelích, včetně např. toho, že se musí naučit zaměstnat smysluplně asistenta pedagoga a spolupracovat s ním. Jde o to překonat pozici: „Dobře, ty jsi tu pro dítě, a teď se snaž nějak sám.“ Vedení si postupně uvědomuje, že

učitelé potřebují hodně sdílet, především o učení, o dětech. Více se proto soustředí na stmelování týmu se snahou budovat dobré vztahy mezi učiteli.

Pro průběh vzdělávání by vedení potřebovalo systematizovaná místa pro speciálního pedagoga a psychologa, aby byla jistota kontinuity, nikoliv tedy jen šablony na 2 roky.

Ve škole je tradiční klasifikace, v případě přiznaných pedagogických podpor respektují doporučení kombinovat známkování se slovním doprovodem, jsou respektována také specifika hodnocení žáků s OMJ, kterých na škole přibývá.

2. Co se daří a co se mění na úrovni 1. stupně

2.1 Plánování pedagogických procesů

Při plánování se učitelé snaží hlavně přizpůsobit nejslabším. Plány se proto změnilo více na krátkodobé (max. měsíční), aby učitelé mohli spíše reagovat na situaci ve třídě. Učitelka to objasňuje na příkladu: „Vím, co musím zvládnout za 3 týdny, máme časovou hranici. Když jsem tvořila tematické plány, tvořila jsem je opravdu po měsíci, abych věděla, co musím za měsíc zvládnout, v jakém pořadí, ale učivo jsem si prohazovala. Nyní jsme s kolegyněmi v ročníku řešily, že učivo musíme přehodit, týkalo se vyvozování vyjmenovaných slov. Podle učebnice a pracovních listů se začínalo od písmene b, což se mi zdá nereálné, zejména pro cizince, a neuměla jsem si představit vyvozovat s nimi jako první slovo být. Proto jsme s kolegyněmi přehodily učivo tak, že budeme začínat od z a pak teprve navážeme na b.“ Předpokládají, že to tak bude přínosné i pro české děti (v dané třídě je sedm žáků s OMJ a jeden žák 3. stupněm pedagogické podpory). Shodují se v tom, že jsou nyní výrazně zaměstnány úpravou materiálů pro žáky s OMJ i pro slabší české žáky.

Učitelky s dlouholetou praxí také musely změnit svou představu o plánování jednotlivých hodin. Jedna z nich formuluje zkušenost s jednotlivými přípravami: „Plán člověk má, ale já nejsem schopna si hodinu přesně připravit, protože vím, že s těmi dětmi se zasekneme u nějaké činnosti a hodina není vůbec taková, jak jsem si ji naplánovala a představovala. V daný okamžik to beru jako svůj osobní neúspěch...“ Přestože přípravu na hodinu nevzdává, říká: „Hodina se dá naplánovat relativně dobře, ale nefunguje mi to, co fungovalo před 12 lety, kdy jsem věděla, že můžu vyvodit nějaké učivo na nějaké činnosti. Takže opravdu plánuji z hodiny na hodinu, opravdu nemohu využít toho, co před 12 lety. Nejsem schopná se nachystat v pondělí na celý týden.“

Realita výuky v heterogenních třídách učitele nutí měnit rutinní postupy plánování, realizaci i hodnocení. Ale mají s tím málo zkušeností, nenapadají je rizika jednotlivých opatření, bez pozadí konceptuálního pochopení.

2.2 Realizace a řízení pedagogických procesů

Učitelky oceňují pomoc asistenta pedagoga. Využívají ji zejména, když např. dítě s výrazným ADHD by rušilo ostatní, tehdy odchází s asistentkou do jiného prostoru k individuální práci. Asistent pedagoga je i pomocí při vlastní výuce. Např.: „Vždycky jsou děti, které jsou šikovnější a práci mají hotovou dřív, v tu chvíli je posílám s paní asistentkou dozadu na koberec a třeba 5 dětí tam procvičují např. větnou strukturu, nebo hrají hry na určité téma. Já se zbytkem třídy dokončuji práci. Takže je skvělé mít ve třídě asistenta, pro mě je to strašná pomoc.“ Asistentka může pomoci také v situaci, když dítě nějakou dobu chybělo, pomáhá mu dohnat učivo. Učitelky kritizují situaci, kdy je asistent u jednoho dítěte, které už nic nedělá bez něj a je fakticky ze třídy vyčleněno, nebo situace, kdy učitel chápe asistenta jen jako svého pomocníka.

Ačkoliv učitelé na 1. stupni vědí, jak je pro dítě důležité zažít úspěch, konstatují, že se obtížně hledají způsoby, jak by mohlo dítě s překážkami v učení úspěch zažít. Konkretizují na příkladech konkrétních dětí. Zdá se, že jednou z cest by mohla být skupinová práce. Učitelky ji proto „trénují“. Dobrou zkušenost mají s konkrétní metodou: „Už od 1. třídy jsou zvyklé si vzájemně pomáhat. Pokud mají rychlé děti čas a nezasahuje to do jejich práce a soustředění, jdou pomoci pomalejším. Mají červené a zelené kartičky, a když někdo zvedne zelenou, ...“ Učitelka vysvětluje metodu, zelená karta znamená „mohu pomoci“, červená „potřebuji pomoc“. „Jakmile někdo řekne: nerozumím, nebyl jsem tady atd., ptají se: můžu mu pomoci? Tak to funguje ale i o přestávce.“

Stejně tak považují za významné zaměřovat se na zvládnání stresu právě u žáků, kteří mají v učení různé překážky.

Protože ve škole narůstá počet žáků s OMJ, zvláště rusky mluvících, kteří mají tendenci mluvit spolu svým mateřským jazykem, považují učitelky za důležité zachovat češtinu při výuce i mimo ni ve školním prostředí jako hlavní jazyk i pro cizince.

2.3 Hodnocení pedagogických procesů

Učitelé se snaží o kriteriální hodnocení v jeho jednodušší podobě: „Říkám dětem, jak budou hodnocené, co mají dělat, co bude třeba ... Samozřejmě známkuje, vědí, co budu hodnotit, např. dostanou slovní úlohu a opakuji jim: zápis, výpočet, odpověď, toto všechno budu hodnotit.“

Slabší žáci jsou hodnoceni např. za menší objem práce. Učitel to musí ostatním umět vysvětlit. „S ostatními dětmi hodnotíme na konci hodiny, a když je něco speciálního, hodnotíme i v průběhu hodiny. Většinou se neptám, co jim to dalo, ale co bylo lehké a co bylo těžké. Tím se dostaneme ke všemu.“

Učitelé zdůrazňují, že se snaží ukázat každému žákovi, že má na sobě pracovat, budovat u nich pokoru.

3. Co se daří a co se mění na úrovni 2. stupně

3.1 Plánování pedagogických procesů

Pro efektivitu výuky na 2. stupni se postupně mění zvyk rozdělovat žáky do třídy A a B, přičemž třída B byla výkonnostně slabší. Podle učitelů se v tom odráží v podstatě i sociální zázemí dětí, rodin. Žáci se roztříďovali po testové zkoušce z češtiny a angličtiny na konci 5. třídy. Ve třídě A je tempo rychlejší, ve třídě B pomalejší a učivo je částečně redukováno. Někteří učitelé rozdělení pomocí testů neschvalují po zkušenostech a po nátlaku rodičů, aby se tak nedělo, protože pro žáky je to stresující a není dobré nabourávat kamarádské vztahy tím, že se kolektivy tříd do 6. ročníku mění. Podle nich by třídní učitel měl rozdělit žáky spíše podle toho, jak je zná, nebo ponechat přirozenou diverzitu tříd tak, jak se vytvořila v průběhu 1. stupně, což se nyní už děje v současném 6. ročníku.

V diverzifikovaných třídách učitelé plánují na odhadovaný průměr výkonnosti. Pokud dochází k diferenciaci, děje se to rozsahem učiva. Učitelka angličtiny vysvětluje, jak to dělá: „...v tom smyslu, že připravuji práci navíc pro ty nejrychlejší, nejschopnější, nějakou nadstavbu, abych mohla pořádně chrlit nějaké nové úkoly.... Kvízy, práce s časopisem, referáty, prezentace, aby děti měly neustále pocit, že musí neustále něco dělat, aby neusnuly na vavřínech. O práci se hlásí samy... Jsou to nadstavbové úkoly vztahující se k učivu, které probíráme. Jednoduchý příklad

z angličtiny: probíráme z učebnice nějakou slovní zásobu, na stejné téma najdu něco na internetu a tím si rozšiřují slovní zásobu a udělám jim navíc komunikativní cvičení.“

3.2 Realizace a řízení pedagogických procesů

Zatím není mezi učiteli dovednost řídit skupinovou práci výkonnostně odlišných skupin ve stejné třídě, proto s tím mají špatnou zkušenost s pocitem, že tudy cesta nevede, že děti musejí teprve „dozrát“. Výuka je obecně spíše klasická, učitelé se snaží přizpůsobit se možnostem třídy a případně redukovat učivo. Rozdělení tříd na třídu A a B je výhodné pro výuku cizího jazyka. Učitelka uvádí příklad práce se třídou B, tedy když je podle jejích slov více než polovina žáků s překážkami v učení nebo se sníženým intelektem: *„Redukuji učivo na nezákladnější jevy, protože se domnívám, že u těchto dětí je potřeba, aby to nezákladnější alespoň pochopily. Říkala jsem si, že na některé věci nedosáhneme, tak jsem je prostě vyloučila.“* Práci v této třídě hodnotí jako náročnou a zdlouhavou, snaží se pochválit i za sebemenší posun. Učitelka třídy A má zkušenost odlišnou: *„U nás ve škole je zvykem, že vždycky třída A je výběrová, jazyková, mají víc hodin jazyka a 2. cizí jazyk už od 6. ročníku, ne až od 7. ročníku jako ostatní třídy ... Moje třída pracuje naopak velice rychle, žáci jsou dychtiví po informacích. Vždycky mají radost, když jim říkám: toto bychom se vůbec nemuseli učit a oni to hltají. Samozřejmě na ně rodiče kladou větší nároky a ve škole se projevuje i domácí zázemí. Jedná se o rodiče, kteří mají většinou vyšší vzdělání, jsou velice ambiciózní.“*

Učitelky se shodují na příkladu působení shodného patnáctiminutového výkladu ve třídě A a B. Ve třídě B by výklad stejné látky sice také mohl trvat 15 minut, *„ale na konci hodiny při shrnutí a kontrole výstupů se dozvím, že vlastně nevědí vůbec nic, tzn., že můj 15minutový výklad bude marný. Toto už vím a zároveň vím, že takový výklad bych musela ve své třídě rozdělit do 3 vyučovacích hodin, protože jinak to ty děti nepojmou.“*

Je-li třída výrazně diverzifikovaná, je s tím spíše špatná zkušenost: *„Jsem třídní učitelka ve třídě, kde jsou mezi dětmi velké rozdíly. Řeším to tak, že se snažím sledovat průměrné tempo, tzn., že ty pomalejší děti s tím mají práci, ale kdybych se přizpůsobovala těm úplně nejpomalejším, nikam bychom se nedostali. Už v minulosti jsem ve třídě, kde byly tak rozdílné děti, některé měly velký přehled a některé děti tápaly tak, že často vůbec netušily, o čem je řeč, zkoušela děti rozdělit do 3 skupin. Připravovala jsem se pro 3 skupiny dětí, každá byla na jiné úrovni. Musím říct, že se mi to vůbec neosvědčilo.“* Podle učitelů by se práce dařila lépe, kdyby bylo ve třídě méně dětí. Ale je tady podle učitelů ještě jeden problém, který brání efektivnímu vzdělávání „prospěchově slabších“ žáků: *„Já si myslím, že to hodně souvisí s návyky, s chováním, s osobností dětí. Děti, které jsou prospěchově slabší a zároveň nemají motivaci a nechtějí, pomoc nepřijmou ani od spolužáků, když se jim snaží něco vysvětlit.“* Nadanější děti jsou učiteli někdy vyzvány, aby pomohly slabším.

Spolupráce s asistentem pedagoga je v začátcích u menší části týmu 2. stupně. Hodně záleží na lidském sladění a na tom, jak je asistent naladěn na pomoc dětem.

3.3 Hodnocení pedagogických procesů

Hodnocení je klasifikační s úpravami podle zákonných norem podobně jako na 1. stupni ZŠ.

4. Podmínky: co pedagogové a škola potřebují

Na 1. stupni potřebují asistenta pedagoga do každé třídy. Na úrovni školy potřebují najít způsob, jak dávat dohromady učitele a asistenty. Potřebují vyjasnit si na úrovni školy role učitele a asistenta ve třídě, ve vztahu k dítěti.

Potřebují radu, jak zařídit, aby cizinci, kteří hovoří jedním cizím jazykem, netvořili uvnitř školy uzavřenou komunitu. Chtějí v rámci školy zachovat češtinu jako hlavní komunikační jazyk mezi dětmi, vzhledem k velkému počtu dětí s OMJ se stejným jazykem.

Potřebují dořešit už nevyhovující a pro SV nevhodný způsob rozřazování žáků na 2. stupeň.

Potřebují více pečovat o klima školy a vytvořit prostor pro stmelování týmu, protože probíhá generační výměna, ale především z potřeby sdílet postřehy o dětech a o jejich učení.

Potřebují zjednodušit způsob, jak může škola dosahovat na další odborníky, tj. speciální pedagogy, školního psychologa ..., ne přes časově limitované šablony.

III. Důležité aspekty fungování společného vzdělávání ve škole

Oproti první etapě výzkumu v roce 2018, kdy škola žila především nemožností naplňovat dále svou profilaci, která byla řešena koncepčně, ani ve školním roce 2021/2022 nadále tým školy nemá koncepční pochopení společného vzdělávání. Přijímají hodnotu SV v socializační oblasti, stejně jako na začátku zavádění SV, ale teprve postupně hledají, co to znamená v realizaci. Nově si uvědomují, že musejí diferencovat vzdělávání na kognitivní úrovni, ale nikoliv jako koncept, který je součástí SV, ale jako důsledek praxe, kterou reálně každý den žijí. Např. přehodnocují dosavadní postupy přerozdělování žáků podle výkonu na konci 5. ročníku.

Postupně se jim daří pojmenovávat problémy práce se současnými diverzifikovanými třídami. Na úrovni školy nacházejí východisko ve vědomé a zvýšené orientaci na péči o klima, vedle trvajících nároků na výkony žáků. Uvědomují si, zvl. na 1. stupni, že musejí hledat to, co je pro všechny děti společné, v socializačních aktivitách i ve výkonu. Vytvářejí materiály pro žáky slabší a žáky s OMJ. V porovnání se šetřením v roce 2018, kdy se učitelé cítili nepřipraveni pro výuku dětí s SVP, stále nemají rozvinutější strategie pro společné vzdělávání. Ačkoliv učitelé, především ti, kteří pracují na škole velmi dlouho a podíleli se na předchozí koncepci profilace školy, se chtějí dále vzdělávat, ale svou odbornost nevidí ve speciální pedagogice. Nadále se potýkají se s nedostatkem zkušeností a didaktické vybavenosti diferencovat vzdělávání v kognitivní oblasti. Nyní hledají, jak plánovat, hodnotit a spolupracovat na úrovni ročníků a s asistentem pedagoga. Ten je zatím nadále vnímán především jako pomocník učitele, kterým je řízen. Příčinu lze spatřovat v tom, že zkušenost s asistentem pedagoga je zvl. na 2. stupni stále velmi malá. Je pro ně obtížné najít způsob, jak by všechny děti mohly mít úspěch. Zkoušejí různé, jinde osvědčené postupy, ale mají pocit, že v jejich podmínkách nejsou tak efektivní. Diferencují hlavně objemem práce pro různé žáky. Objevují, že když plánují na střed třídy, musejí mít nadstavbové úkoly, ty však nejsou zatím systémově promyšlené, na koncepční úrovni. Dalším jejich významným objevem je, že musejí naučit děti, aby si pomáhaly, tedy začínají preferovat skupinovou práci.

V roce 2018 zatím škola neměla zkušenost s výrazně odlišným žákem, i díky své pověsti výkonové školy. Pedagogové zastávali názor, že žáci s SVP by měli mít speciální vzdělávání a

někteří učitelé by uvítali obnovení mikrotříd (dyslektických, vyrovnávacích). Učitelé už tehdy byli ochotni přijmout dítě s SVP, ale jen pokud nenarušuje plynulost předávání obsahu. Diferencovat výrazněji než jen pro rychlejší a pomalejší žáky tehdy viděli jako značnou a neefektivní zátěž pro sebe, pro žáka s SVP i pro ostatní žáky, kterým je třeba pomoci si na odlišný přístup k někomu opakovaně zvykat. To se postupně mění v důsledku narůstající zkušenosti s růzností dětí, tento posun je výraznější na 1. stupni. Diferenciace výuky byla vnímána také jako vzájemná pomoc žáků při skupinové práci, proto nemohou být mezi žáky výraznější rozdíly. I tento přístup se postupně mění.

V roce 2018 byl postup většiny pedagogů školy založen na přesvědčení, že společné vzdělávání a spádovost ohrožuje dosavadní trend školy vzdělávat spíše elitu. Je účelné a účinné v oblasti sociální a emocionální, zde vidí škola prostor pro diferenciaci a individuální přístup, a proto také stačí mimo vyučovací aktivity v rámci setkávání různých škol. Neúčelné a neúčinné je v učení, proto je vcelku společné vzdělávání odmítáno s argumentem, že různorodost ohrožuje kvalitu vzdělávání. Ve školním roce 2021/2022 je už společné vzdělávání realitou, se kterou se pedagogové musejí nějak vyrovnávat. Přecházejí do zaměření školy na péči o klima, ve škole i jednotlivých ročnících a třídách. Nebezpečí nahromadění žáků s SVP nebo s OMJ, kteří mohou vytvářet cizojazyčnou uzavřenou skupinu uvnitř školy, je nutí vytvářet důsledně diverzifikované třídy uvnitř školy.

Zatím neumějí pracovat s dětmi se špatnými návyky a s výraznými poruchami učení ani s nadanými žáky. Často si v nových podmínkách nevědí rady. Hledají.

ZŠ F

I. Obraz školy ve školním roce 2021/22

Motto: Učíme moderně a uvažujeme, jak zvolené postupy prospívají dětem.

Škola se rozvíjí jako celek, systémově. Chce být komunitní školou pro obec, ve které sídlí, případně pro nejbližší okolní obce. Jádrem vize školy je zlepšování kvality výuky s důrazem na konstruktivistické postupy, což je klíčové pro rozvoj školy už dlouhodobě.

Nyní se učitelé zdokonalují a společně učí v pracovních skupinách, za podpory vnitřních mentorů i externí konzultantky. Zároveň má každý (tj. i asistenti pedagoga) plán osobního pedagogického rozvoje, ve kterém diferencuje své rozvojové úkoly dle své zkušenosti a potřeb – např. úkol vytvořit diferencované texty podle náročnosti a reflektovat jejich funkčnost nebo promýšlet integrovaný předmět. Učitelé jsou zvyklí svou práci reflektovat. Postupně otevírají další a další témata vzdělávání učitelů, dlouhodobě je to téma formativního hodnocení a aktuálně téma „jiných inteligencí“ u dětí. Snaží se vědět hodně o dětech a ošetřovat jejich potřeby. Identifikují nejnáročnější případy a situace v souvislosti s hledáním limitů inkluze, které už nepříjemně narušují chod celé školy, výuky a mají dopady na podmínky ostatních dětí k učení (zvl. inkluze dětí s psychickými problémy, s poruchami chování). Nyní mají pětinu dětí s nějakým stupněm pedagogické podpory, což považují za velmi vysoký počet. Děti s OMJ nejsou tématem, protože ve škole jich je minimum.

Ve škole je důležité budovat profesionální tým. Více jak 20 asistentů řídí výchovný poradce. Jeden z členů vedení, speciální pedagog, vytváří specializovanou skupinu pro žáky s SVP, kteří vyžadují prostředí speciálně pedagogické péče bez ohledu na předmět. Tento způsob jim otevírá organizační možnosti i pro péči o nadané děti. Zkušenosti s problémy a pokroky dětí z této skupiny sdílí následně s učiteli. Učitelé reflektují každý jednotlivý případ, třídu, nedělají obecné závěry a sdělují, že to ani v inkluzi nejde. Zajímají je silné stránky žáků ve všech oblastech rozvoje, nejen v oblasti kognitivní. Např. na 2. stupni už jsou určeni koordinátoři péče o žáky nadané v různých oblastech.

Vedení i učitelé umí pojmenovat podmínky, které potřebují, mají přání a vize, jsou motivováni k dalším změnám kvality výuky. Mají za to, že společné vzdělávání je ve škole přirozeně integrováno, inkluze je ve škole organicky, nijak zvlášť o ní nemluví, je však nedílnou součástí vytváření podmínek pro dobrou výuku a učení žáků. Podobně samostatně uvažují i o dalších nově přicházejících školsko-politických zadáních, např. o implementaci digitálních technologií a zapracovávají je do ŠVP a přirozeného chodu školy.

II. Analýza pozitivních zkušeností pedagogů se SV

1. Co se daří a co se mění na úrovni vedení školy

Vedení se orientuje v trendech kvalitní výuky, zvl. v konstruktivistických strategiích vzdělávání žáků. Zapojují se do rozvojových projektů, které podporují nové modely rozvoje a seberozvoje škol.

Orientuje se v zahraničních trendech, zejména jak organizovat dobrou výuku pro různé děti, například uvažuje i o různých modelech malých speciálních výukových skupin se speciálním pedagogem pro děti, které vyžadují výrazně individualizovanou výuku.

Vedení motivuje pedagogy k dalšímu vzdělávání a vytváří jim k tomu podmínky. Vybírají aktuální témata dalšího vzdělávání, která rezonují s potřebami a zájmy pedagogů, např. dlouhodoběji formativní hodnocení, rozvoj silných stránek a nadání v širokém slova smyslu, integrace předmětů, práce s kontinuem čtenářské gramotnosti. Osvědčuje se vytváření skupin podle zájmů o vzdělávací témata s mentory a konzultantem, prezentují své zkušenosti jiným školám. Všichni učitelé i asistenti pedagoga mají své individuální plány profesního rozvoje.

Učitelům se podle vedení daří rozlišovat potřeby jednotlivých žáků, ale uvědomují si různé pohledy na odpověď na otázku, co žáci potřebují. Vedení podporuje učitele, aby pracovali na vhodném prostředí pro učení, vytváření pravidel, budování bezpečného a podnětného klimatu jako podmínky pro konstruktivistickou výuku. Vedení s učiteli zároveň odhalují limity zvolené konstruktivistické strategie učení, která vede k samostatnosti a sebeřízení dětí. Děti s obtížemi, zvl. s poruchami chování, nadále potřebují vedení, nedochází k tomu, že se osamostatňují a návyky k sebeřízení u nich dál fungují. Pro tyto děti je konstruktivistická cesta dalším nárokem navíc.

Vedení s učiteli sbírají argumenty k nutným podmínkám škol pro implementaci inkluze a k jejím limitům: moci říct už na 1. stupni, že inkluze není pro konkrétní dítě vhodná – dítě s psychickými problémy, které narušuje třídu, kdy to není otázka intelektu, ale potřebuje jiné prostředí, protože přechod do jiného typu zařízení až na 2. stupni je podle jejich názoru už obtížný. Domnívají se na základě své zkušenosti, že některé děti nelze začlenit, například děti s výraznými psychickými problémy nebo se středně těžkou poruchou chování. Takoví žáci dokáží narušit chod celé třídy, nespokojení jsou ostatní žáci, jejich rodiče, učitelé, samotný žák i jeho rodiče. Učitelé si v takových případech víc uvědomují, kde končí jejich kompetence.

Vedení dlouhodobě rozšiřuje pedagogický sbor a aktivně pracuje s asistenty. Docházejí ke zjištění o fungování stylu práce asistentů (umět se upozadit, nerušit), posilují párovou výuku. Zapojili asistenty i do distanční výuky, kdy asistenti pracovali naživo ve škole s malými skupinami dětí, aby se jim „neztratilo“ žádné z dětí. Upřesňují také činnosti dalších profesních rolí, např. výchovný poradce s učiteli a asistenty řeší, jak zaručit, aby se informace o dítěti a jeho podpoře dostala ke všem pedagogům, protože už nedávají všem IVP. Hledají podobu dokumentu, na jehož základě by všichni učitelé mohli sdílet důležité informace o dítěti a doporučení k práci s ním.

Ověřují strategie okamžitého řešení problémů ve třídě, do kterého se může nenadále dostat jednotlivé dítě: metodik prevence se dítěti jde věnovat okamžitě, a pokud zrovna učí, jde za něj učit jiný učitel. Po distanční výuce je takových problémů relativně více.

Společně aktualizují pravidla školy, jestli vyhovují všem a aktuální situaci.

Samostatně reagují na některé nesystémové změny ve vyhláškách, např. o financování intervencí, a pro financování doučujících pedagogů využívají jiné zdroje, např. zdroje z Národního plánu doučování.

2. Co se daří a co se mění na úrovni 1. stupně

2.1 Plánování pedagogických procesů

Vybírají základní učivo pro všechny, promýšlejí další „větvení“ učiva, v záloze mají další úlohy navíc, zvl. v matematice a čtení. Pro nadané žáky plánují úlohy z učebnice matematiky pro vyšší ročník, využívají matematiku prof. Hejného, zahrnující gradované úlohy.

Upřesňují, co je úkolem asistentů pedagoga směrem k „*naladění dětí, vycházet z aktuálního stavu dítěte, co ten den dokáže, v průběhu výuky odečítat, kdo a jakou potřebuje pomoc*“.

Diferencují úkoly pro děti se SVP i nadané.

2.2 Realizace a řízení pedagogických procesů

Těžší pozitivní zkušenosti i z distanční výuky: oceňují, že rodiče dětí si mohli uvědomit, v porovnání s jinými dětmi, silné stránky svého dítěte.

Daří se vytvářet fungující dvojice učitel a asistent pedagoga, vzájemně si poskytují průběžné informace o dětech a jejich učení. Tato spolupráce umožňuje také pracovat s celou třídou i individualizovat, například fázují úkoly dítěti s PAS. Asistenti jsou vítanou pomocí i při skupinové práci žáků.

Rozšiřují třídní knihovničky.

Ve skupině se speciálně pedagogickou péčí se daří individualizovat práci s běžnými školními texty, ale s individualizovanou podporou.

2.3 Hodnocení pedagogických procesů

Daří se učit i žáky v 1. vzdělávacím období vzájemně se hodnotit a sebehodnotit, ale u žáků se SVP a se středně těžkými poruchami chování je to obtížnější, protože obecně mají potíže se sebeřízením. Spojení hodnocení se sebehodnocením směřujícím k sebeřízení je principem hodnocení už od 1. stupně. Pedagogové mají zkušenost, že po celý 1., ale i 2. stupeň je třeba dávat velkou podporu při sebehodnocení a sebeřízení dětem se středně těžkými poruchami chování. Tato práce se částečně daří, ale pedagogové ji považují za velmi obtížnou.

Učitelé si uvědomují, že přechod na klasifikaci v průběhu 1. stupně vyžaduje reagovat na různé povahy dětí.

3. Co se daří a co se mění na úrovni 2. stupně

3.1 Plánování pedagogických procesů

Učitelům se daří připravovat pro žáky texty různé náročnosti, snaží se spojovat a plánovat výuku do dvouhodinových bloků, aby žáci mohli pracovat aktivně, badatelsky, měli víc času na soustředění, pochopení učiva, reflexi a návrat k cílům hodiny. Např. učitelka dějepisu při shrnování pozitiv dvouhodinových bloků zdůrazňuje, že: „*když děti mohou prozkoumávat témata, úkoly, tak i ty děti, které potřebují víc času, ho prostě mají, a nadanější, popř. průměrné, děti v podstatě můžou pracovat taky velice efektivně.*“ O dalších přínosech dvouhodinových bloků na učení různých dětí i spokojenost učitele při práci uvažuje učitelka přírodopisu: „*Měla jsem pocit, že děti jsou stresované už jenom z toho, že nestíhají v časovém limitu přečíst text. Pro mě je to taky obrovská úleva, pracuje se mi mnohem lépe, když mám dvouhodinovky. Jsem víc v klidu a děti to možná cítí.*“

Zkoušejí plánovat výukové celky cílené pro nadané žáky, kteří by „*táhli třídu*“, a pro ostatní děti pak úkoly jen zjednodušovat a případně využít pro práci s nimi asistenta pedagoga. Účelem je, aby i rychleji se učící žáci postupovali dopředu.

3.2 Realizace a řízení pedagogických procesů

Jádrem činnosti ve třídách je práce ve skupinách a postupy rozvoje kritického myšlení. Žákům nabízejí texty různé náročnosti a zpětně reflektují, jaké úkoly si kdo vybíral. Učitelé vedou žáky k tomu, aby si pomáhali navzájem. Uvědomují si ale, že to nelze stále a že všechny děti pomoc nechtějí, např. introverti rádi pracují sami.

Daří se spolupracovat s asistenty pedagoga při podpoře konkrétních žáků i třídy jako celku. Dotazovaná asistentka pracuje např. s chlapcem s výchovnými problémy, hlavně ve fázích zadávání a strukturování úkolu, jinak se může věnovat i dalším dětem ve třídě. Učitelé si postupně upřesňují nutné jádro spolupráce učitele s asistentem pedagoga.

Promýšlejí, jak to udělat, aby pro žáky bylo smysluplné psát si poznámky k učivu, např. tak, že jim umožňují s nimi pracovat při závěrečném testu k tématu. Vedení sešitů žáky 9. ročníku je dobrovolné, spojené se snahou, aby žáci přebírali za své učení odpovědnost.

3.3 Hodnocení pedagogických procesů

Na 2. stupni učitelé sice dále používají klasifikaci, ale zabývají se hodnocením koncepčně, v celku i v detailech. Postupně zavádějí formativní hodnocení a nadále ověřují funkční formy sumativního hodnocení. Snaží se tím mimo jiné řešit i to, že klasifikování slabších žáků je křehké, může být nespravedlivé: „*Pořád si při hodnocení kladu otázku, jak odlišit dvojku odlišného žáka od dvojky běžného žáka.*“

Spojují hodnocení s cíli. Např. učitelka uvádí, že si rozepisuje konkrétní cíle, které sleduje v ověřovacím testu, u každého žáka si kromě známky poznamenává, do jaké míry byl cíl splněn. Vidí tak, jestli je třeba se ve třídě ještě k učivu znovu vracet.

Využívají kriteriální hodnocení, při kterém se žáci hodnotí sami, například si opravují testy. Když mají špatnou známku, mají možnost si ji v daném časovém horizontu opravit, pokud chtějí, na dobrovolném úkolu.

Sebehodnocení žáků organizují před tématem a po něm, aby byl pro žáky zřetelný jejich pokrok v učení. Hodnotí také aktivitu v hodině.

Učitelé přistupují individuálně k jednotlivým žákům i při psaní testů, ověřují si např., jestli žáci pochopili otázku, a poskytují jim případně oporu. V některých případech se nespolehnou jen na vyjádření žáka v testu, ale doptávají se ještě ústně.

Promýšlejí také hodnocení výsledků učení žáků v případě integrovaných předmětů. Např. při integraci informatiky a dějepisu stanovují kritéria pro vypracování úkolů a pro hodnocení jak pro dějepisné učivo, tak pro učivo z informatiky. Žáci pak dostávají známku z respektování požadovaného obsahu úkolu (dějepis), tak i z formy zpracování (informatika).

4. Podmínky: co pedagogové a škola potřebují

Ve škole chtějí na 2. stupni spojovat předměty do bloků, aby bylo možné rozvíjet badatelský přístup k učení, nastolit trvalejší příznivé naladění při učení a omezit tím současnou přílišnou strukturaci učiva do jednotlivých oddělených předmětů.

Chtějí ověřit řízení výuky žáků na 2. stupni podle nadaných, nejen podle dětí se SVP.

Do každé třídy vyžadují asistenta pedagoga nebo učitele pro tandemovou výuku.

Potřebují zvl. na 2. stupni mít možnost více se soustředit na výuku, oproti současné převaze nutnosti řešit výchovné situace. S tím souvisí jejich vyhodnocená zkušenost s konkrétními žáky, zvl. s výraznými psychickými problémy a problémy v chování. Požadují mít možnost včas uplatnit adekvátní řešení pro takové žáky a mít i možnost odmítnout ho, pokud pro něj nemají, vzhledem k jeho SVP, podmínky, jak ho vzdělávat. To souvisí se snahou školy zajistit všem „šťastné dětství a dobré podmínky pro učení“.

Ve škole potřebují znovu vyřešit podmínky pro průběžnou komunikaci asistenta pedagoga s učitelem, protože uzavření učitelů do jednotlivých kabinetů tuto komunikaci přirozeně neumožňuje.

Vnější podmínky se podle dotazovaných výrazně nemění, stále jsou zatíženi výkaznictvím. Kritizují časté změny financování intervencí. Žádají snížit metodikovi prevence počet hodin výuky a rozšířit školní poradenské pracoviště o školního psychologa a etopeda.

Požadovali by možnost po určitém počtu odpracovaných let, aby učitel mohl mít rok na seberozvoj, bez výukové povinnosti v režimu neplaceného volna.

Požadují nižší počet dětí ve třídě.

III. Důležité aspekty fungování společného vzdělávání ve škole

Při srovnání výsledků šetření při prvních (2018) a druhých (2021–2022) rozhovorech lze rozpoznat, že v jádru zaměřování se na zlepšování výuky jde škola od rozvíjení kompetencí učitelů k zaměření jejich pozornosti na dítě a dětské skupiny. Dnes více uvažují, jistě také v souvislosti s rostoucí zkušeností s množstvím náročných potřeb různorodých dětí, o výchovném aspektu vzdělávání. Smýšlejí více pedagogicky než didakticky, uvažují, jak pomoci jednotlivcům, jak postupy prospívají dětem – dětem se SVP, ale i nadaným v širokém slova smyslu, dál ale i učitelům a asistentům pedagogů, všem ve škole. Vedení školy stále cíleně podporuje vzdělávání učitelů a asistentů pedagoga v současných didaktických trendech. Ve společném sdílení práce školy se snaží za charakteristikami a účinky didaktických metod aktivního učení vidět, jak prospívají či neprospívají jednotlivým dětem i třídním kolektivům.

Aktivně pracují s asistenty pedagoga v různých rolích, které mohou v různých třídách zastávat. Asistenty také aktivně vyhledávají, např. z řad rodičů. Posilují párovou výuku dvou kvalifikovaných učitelů a tím posilují integraci vzdělávacích obsahů, směřují k výuce v blocích. Primárně se zaměřují na nastavení hodnocení tak, aby bylo v souladu s cíli diferencujícími obsah a možnostmi žáka ve smyslu sníženého i zvýšeného výkonu.

ZŠ G

I. Obraz školy ve školním roce 2021/22

Motto: Jde nám o děti a intuitivně hledáme prostředky, kterými je můžeme rozvíjet.

Škola ve své vizi specificky SV nereflektuje, ale respondenti konstatují, že škola učí všechny děti, které do ní přicházejí. Úvahy školy zahrnují především oblasti požadovaných kognitivních výkonů žáků v rovině očekávaných výstupů. Pedagogové uvažují o tom, jakého minimálního výkonu mají žáci dosáhnout a k tomu hledají cesty. Třídy jsou početné, včetně dětí s LMP. Asistentů pedagoga je na škole málo. Tyto podmínky mají vliv na jejich vztah ke SV. Protože je škola venkovská, převládá pocit, že vytvořit podmínky a sehnat žádoucí kontakty je velmi obtížné až nemožné, zvláště když potřebují rychle řešit konkrétní situace. Na základě své zkušenosti soudí, že děti s LMP mají tak velké limity, že by se měly vzdělávat odděleně. Kromě toho jsou přesvědčeni, že diferenciací má své meze, protože není dostatek didaktických postupů, jak učit v diverzifikované třídě. Meze vidí především ve výkonech dítěte, které pokud neprospívá, by mělo být podle dotazovaných vzděláváno raději jinde.

Vedení školy nenutí učitele dál se odborně vzdělávat, ani po didaktické stránce, protože jim k tomu nemůže zajistit dobré podmínky. Soustředí se proto na vytváření podmínek pro spolupráci s rodinami dětí.

Učitelé ve škole nemají společný koncept výuky, i když mají některé společné školní aktivity. Informace o dětech si sdělují jen podle potřeby, když vidí, že dítě, které normálně při učení nemá obtíže, je najednou někde má. Více sdílejí informace o dětech s SVP. Tyto děti mají pedagogickou podporu, která je řízená výchovnou poradkyní. Spolupracují s PPP z nedalekého města, mají možnost konzultovat s psycholožkou. Ke kvalitě spolupráce však vyjadřují výhrady, pracovníci poradny posílají hlavně posudky, nechodí do výuky. Podařilo se ale např. zajistit jednorázovou konzultaci s psycholožkou pro rodiče dětí. Celkově se ve škole pedagogové cítí dlouhodobě odkázáni jen sami na sebe, snaží se pracovat podle svého nejlepšího přesvědčení.

Tím, že každý pedagog si hledá svou vlastní cestu, pedagogický sbor charakterizuje rozdílný přístup ke SV. Někteří učitelé se snaží upravovat učivo vzhledem k tomu, co potřebuje žák. Není to ale sdílené jako koncept školy. U některých učitelů může docházet až k pocitu viny, že nezvládají podporovat všechny děti, zejména nadané.

II. Analýza pozitivních zkušeností pedagogů se SV

1. Co se daří a co se mění na úrovni vedení školy

Vedení registruje, že u některých učitelů dochází ke změně v přístupu k výuce od „co učit“ k „jak to učit“ neboli „jaké metody mám k dispozici k tomu, co učit“.

2. Co se daří a co se mění na úrovni 1. stupně

2.1 Plánování pedagogických procesů

Plánování se daří v závislosti na profesních dovednostech jednotlivých učitelů. Např. podle výpovědi jednoho učitele se při přípravě diferencuje různá míra podpory pro různé děti, např. diktáty, doplňovací cvičení. Cíleně se vytvářejí příležitosti pro vrstevnické učení při skupinové práci. Skupiny vytváří učitel sám tak, aby v každé z nich byl žák schopnější učivo vysvětlit

ostatním. Učitelé se více snaží reagovat na situace ve třídě a spoléhají na své pozorovací schopnosti.

2.2 Realizace a řízení pedagogických procesů

Podle výpovědí pedagogů se osvědčuje půlení tříd, protože se dotazovaným zdá, že je i pro žáky výhodnější učit menší počet žáků, zvláště v případě, když je ve třídě vyšší počet žáků s SVP.

Učitelé se více spoléhají na vrstevnickou pomoc žáků při učení, například jeden z učitelů vytváří dvojice složené ze žáka se slabšími schopnostmi a žáka schopnějšího.

Pedagogové se učí spolupracovat s asistenty pedagoga a ujasňují si jejich pozici ve vztahu k žákům i ve vztahu k učiteli, například: „*Význam asistenta v 1. a 2. třídě je spíš osobní, usměrňující; asistent uvolňuje ruce učitel, aby mohl pracovat s ostatními.*“ Umenšují přehnaně ochranné jednání asistentů, učitel v 1. třídě sděluje: „*Paní asistentku jsem přímo odsadila od té holčičky s tím, že jí dám pokyn, kdy má přijít pomoci. Má poradit žákyni jen v případě, když nebude umět, ale nebude jí ukazovat, co kde má napsat.*“

2.3 Hodnocení pedagogických procesů

Pedagogové objevili, že je dobré neklasifikovat skupinovou práci, protože ji více využívají jako podporu pro společné učení žáků: „*Z práce ve skupinách nedávám známky, ale na konci zhodnotíme, jak skupiny pracovaly.*“

3. Co se daří a co se mění na úrovni 2. stupně

3.1 Plánování pedagogických procesů

Na škole se půlí třídy na cizí jazyky, podle výkonnosti žáků v češtině. I když tento způsob dělení neodráží výkony v cizím jazyce, učitelé označují jako dobré to, že ve skupinách je vždy lepší někdo, kdo ostatní táhne dopředu.

Plánují na střed výkonu třídy. Diferencují v podobě těžších úloh pro schopnější, rychlejší děti. Vyučující cizího jazyka odlišuje náročnosti úloh. Učitel fyziky se zaměřuje na identifikaci jádrového učiva: „*Pochopení principů a jevů a výpočty dělají jen ti, co umějí základní učivo.*“

Sdělují, že složitější víceúrovňová příprava na výuku, včetně přípravy materiálů, může kolidovat s nároky na zajišťování dozorů učiteli během přestávek.

3.2 Realizace a řízení pedagogických procesů

U pedagogů převládá snaha přistupovat k dětem individuálně tak, jak to vycítí, bez ohledu na pedagogicko-psychologické vyšetření. Přetrvává pocit, že někteří žáci potřebují více podpory než ti, kteří ji mají stanovenou z PPP.

Ze zkušenosti z distanční výuky byla převzata práce s interaktivní učebnicí. „*Tato učebnice je interaktivní opora, děti mají své vlastní pracovní sešity a všechny úkoly z nich si můžou dělat na PC. Můžou si úlohy vyzkoušet, kolikrát chtějí, a mohou pracovat svým vlastním tempem, což je pro ně veliký přínos. Řekla jsem jim, co a jak mají dělat, a pak pracovaly samostatně.*“ Děti mohou zkusit úkol tak dlouho, až se jim to povede. Výklad si mohou poslechnout opakovaně.

Příkladem diferenciací, který se podle učitelky osvědčil a který si vyžádala praxe, byla situace, kdy v angličtině byla jedna žákyně výkonnostně o rok níž, učitelka její učivo zadávala jako opakování pro celou třídu. Učivo se tak kombinovalo. Jiný příkladem diferenciací je podle

učitelky postup, kdy „... žáci udělají cvičení, slabší odpovídají jednoslovně, ti lepší celou větou a nejlepší dostanou ještě doplňující otázky.“

O diferenciaci výuky přírodovědných předmětů učitel říká: „Nyní probíráme rychlost, dráhu, výpočet dráhy, rychlosti a času. Víím, že s nimi musím opakovat, zadávat příklady, ale pro někoho je to úplně zbytečné, protože výklad pochopil hned napoprvé. Prostě ho naučím těžší příklad a zadám mu soubor těžších úloh, se zbytkem třídy pracuji. U nadanějšího žáka kontroluji, jak mu to jde, jestli má těžší úkoly správně, případně mu vysvětlím něco těžšího.“

3.3 Hodnocení pedagogických procesů

V jazykovém vzdělávání používají testy, slabším žákům nechávají delší čas, vysvětlí zadání ještě jiným způsobem. Jsou si vědomi, že při testování někomu vyhovuje více písemná forma a jinému ústní, „někdo potřebuje trochu víc času, aby si srovnal svoje myšlenky“.

Při zkoušení učitel fyziky hledá, co si žáci skutečně z výuky odnesli. Respektuje, že děti mohou mít poznatky z učiva uspořádané koncepčně jinak, než jaký byl učitelův záměr. Osvědčuje se mu proto hodnotit podle individuální vztahové normy a vysvětlovat hodnocení žákům i rodičům: „Vidím, že ti slabší žáci jsou rádi jenom za to, že se jim povedlo to, co by pro jiného byla malichernost, ale pro tohoto žáka je to opravdu posun, protože sám vidí, že se něco naučil.“

V jazykovém vzdělávání má učitelka připraven bodovací systém. Má nastavenou normu, podle které uděluje body. Je to podle učitelky přehledné pro děti i pro její převedení bodů na klasifikační stupeň. Když má dítě nějakou podporu, snaží se dětem vytvořit takové podmínky, aby všichni základní normu zvládli především tím, že dává více času.

4. Podmínky: co pedagogové a škola potřebují

Požadují méně dětí ve třídě a méně odlišných dětí, navíc v jedné třídě čítající k 30 žákům. S tím souvisí jednak požadavek na vytváření menších učičích se skupin a půlení tříd, jednak požadavek na další prostory pro výuku (kabinet, další malá třída), aby podle pedagogů nemusely být výkonnostně velmi odlišné děti v jedné třídě a zabývat se obsahem, který je nad jejich možnosti. S tím souvisí také požadavek nepřijímat „příliš náročné případy dětí, zvl. v kognitivní oblasti“.

Pedagogové hledají, jak získat čas na sladování učitelů a asistentů pedagoga. Požadují, aby mohli mít takové podmínky, aby mohli mít více osob ve třídě, hlavně na 1. stupni.

Potřebují mít možnost ovlivnit rozhodování rodičů o umístění jejich dítěte se zvláště výraznými SVP do běžné školy. Brát v úvahu také rodinné podmínky a zejména zájem dítěte. Usilovat o součinnost běžných a praktické školy při řešení závažných případů. Zavést povinnost OSPOD i odboru školství informovat školu o intervenci v rodině žáka. Požadují větší odpovědnost rodičů žáků s OMJ za využívání nabídky výuky češtiny, které vyjedná škola.

III. Důležité aspekty fungování společného vzdělávání ve škole

Škole chybí jednotná vize společného vzdělávání.

Pedagogové zastávají názor, že kognitivně nemohou všechny děti vzdělávat dohromady na stejné úrovni, nemají dosud dostatek didaktických kompetencí pro diferenciaci. Tyto dovednosti získávají učitelé se zájmem individuálně. Postupně nabývají přesvědčení o významnosti sociálního učení, i když je zatím podporováno v jednotlivostech, nikoliv koncepčně.

Potýkají se s omezenými možnostmi vnější podpory v podobě přímého zapojení expertů do průběžné práce školy. Jednu z příčin vidí v tom, že jako venkovská škola nemají takové možnosti jako školy městské. Vedení proto sjednává v konkrétních případech pomoc učitelům a rodinám přes vlastní konexe.

4.3 Klíčové aspekty společného vzdělávání na monitorovaných školách

Analýza výsledků odhalila klíčové aspekty implementace společného vzdělávání, které umožňují (1) typizovat školy a (2) upozornit, které další aspekty jsou významné pro funkční implementaci SV na úrovni školy. Zaměřujeme se proto na personální zajištění a organizaci výchovy a vzdělávání ve škole.

Pokud chceme typizovat školy z hlediska způsobu implementace SV, nacházíme 3 hlediska typizace: hledisko řízení vedením školy, hledisko vztahu mezi pojetím výuky a didaktickou vybaveností pedagogů a hledisko přístupu k diferenciaci výuky.

Je třeba zdůraznit, že všechny školy implementující SV se musejí v určité míře zabývat všemi aspekty, které jsou pro nás třídícími hledisky pro typizaci škol, a také to dělají. V etapě implementace SV, v níž probíhaly rozhovory a pozorování na školách, však bylo patrné, že se školy mohou typizovat podle toho, který aspekt řeší aktuálně výrazněji, neboť to souvisí s jejich zkušenostmi před zavedením SV a s jejich celkovou zaměřeností.

1. Typizace škol

Školy lze typizovat podle toho, jak vedení a učitelé přistupují ke SV a jak je konkrétně realizují.

1.1 Typizace škol z hlediska řízení vedením školy

Sledované školy se roztrídíjí z hlediska toho, jak vedení nastavuje koncepci školy a vizi SV a pracuje s nimi v každodenním životě školy, tedy jak řídí realizaci pedagogických procesů.

1.1.1 První typ

Prvním typem jsou školy (ZŠ A, B, C, F), jejichž **vedení koncepci školy tvoří a zároveň je sdílí, realizována a dále rozvíjena většinou pedagogů školy**. Hodnoty školy jsou přítomny v rozhodovacích procesech, jsou sdíleny a společně realizovány a reflektovány. Vedení vytváří podmínky k tomu, aby to byly týmy, které se neustále učí. Vedení školy cíleně pečuje o vytváření odborného týmu, který působí dovnitř školy a zároveň spolupracuje s dalšími podpůrnými subjekty vně školy.

1.1.2 Druhý typ

Druhým typem jsou školy (ZŠ E, D), jejichž **vedení hledá orientaci v tom, jak sladit hodnotový a realizační aspekt společného vzdělávání**. Školy, které soulad zatím nemají, ale jsou realitou nuceni jej cíleněji hledat.

- V prvním případě (ZŠ D) vedení nastavuje směr, ale nezískalo ještě dostatek pedagogů, kteří by je realizovali, a odborníků, kteří by posílili tým.
- Nebo ve druhém případě (ZŠ E) se na úrovni vedení jen mluví o potřebě pracovat jinak a hledání, jak jinak, je na jednotlivých pedagogích. Signály ke změnám vycházejí k vedení od učitelů, případně od rodičů. Vedení se z hlediska odborné pomoci spoléhá, kromě nasazení svých speciálních pedagogů, na subjekty mimo školu. Budování odborného týmu dosud nepřikládají důležitost.

1.1.3 Třetí typ

Třetím typem jsou školy (ZŠ G, H), jejichž **vedení nevytváří koncepci realizace společného vzdělávání, naproti tomu reaguje na jednotlivé případy** hledáním jejich aktuálního řešení. Školy, které soulad nehledají, jsou v situaci, kdy jsou zahlceny empirickou realitou a nenacházejí

prostor pro koncepční myšlení a z něho vycházející jednání. Řešení případů jednotlivých dětí vychází od učitelů, ale vedení je podporuje. Rozdíly v reakci vedení mohou být ovlivněny dosahem vnější podpory a její kvality (např. zda je dostupná podpůrná síť pro děti nadané nebo pro děti s velkými překážkami v učení).

1.2 Typizace škol z hlediska vztahu mezi pojetím výuky a didaktickou vybaveností pedagogů

Oproti zjištění, které jsme získali rozhovory v kalendářním roce 2018, kdy se zdálo, že dostatečně dlouhá a pestrá zkušenost s různorodými dětmi zaručuje zvýšení didaktické dovednosti učitelů práce s diverzifikovanou třídou, rozhovory ve školním roce 2021-2022 ukazují, že pouhá empirická zkušenost nestačí. Je možné se důvodně domnívat, že škol, které jsou v této situaci, je v ČR většina. To znamená, že i přes snahu pedagogů se nedaří efektivně využívat v jejich praxi postupy, ve kterých by všechny děti mohly zažít úspěch a byly motivovány pro další vzdělávání. Je to situace, ve které je SV kritizováno jako nepříznivé jak pro nejslabší žáky, tak pro žáky nadané, ale i pro „bezproblémové“, protože na ně není dostatek času. Učitelé jsou v situaci, kdy vidí, že jim dosavadní „osvědčené“ didaktické způsoby nestačí, nevyhovují a už dobře nefungují, a „nové“ doporučené postupy se jim nedaří implementovat při řízení celé třídy, která je vnitřně výrazně diverzifikovaná co do výkonu i potřeb dětí.

Pokusili jsme se typizovat sledované školy z hlediska toho, jestli je mezi pojetím výuky a didaktickou vybaveností pedagogů ji realizovat soulad nebo nějaká podoba nesouladu:

1.2.1 První typ

Prvním typem je škola (ZŠ A) **se souladem mezi pojetím vzdělávání a didaktickou vybaveností pedagogů**. Soulad obou cest nacházíme u jediné školy. Spolu s tím ale zaznívá varování, že i když škola tento soulad realizuje přirozeně a na základě dlouhodobých a reflektovaných zkušeností, stále řeší nové situace, výzvy, což koresponduje s podstatou SV. Učitelé více méně disponují širokou škálou prostředků diferenciací a individualizace výuky při plánování obsahu i procesu, při řízení a organizaci výuky i při hodnocení a zpětné vazbě. Takové školy současně promyšleně budují a rozšiřují školní poradenské pracoviště a směřují spíše k vymezení asistenta pedagoga jako do určité míry párového učitele. K tomu potřebují stabilní podmínky z vnějšku, protože nasazení vedení a pedagogického týmu v takové škole je vysoké, a tedy i přinášející nová ohrožení, zejména vyhoření.

Druhým a třetím typem jsou školy, na kterých lze ukázat specifičnost, v jaké může být tento soulad realizován, případně, co jej může narušovat.

1.2.2 Druhý typ

Druhým typem je škola (ZŠ C, F) **budující soulad od didaktické vybavenosti pedagogů k pojetí výuky více na žáky a jejich potřeby a možnosti**. I když potřebu takového souladu koncept SV implicitně nese od samého začátku, jeho realizace je relativně snazší u škol, které se vydaly na cestu změny pojetí výuky směrem ke vzdělávacím strategiím, jež zdůrazňují aktivní podíl žáka na učení, autentické učení, a které vyvíjejí v souladu s nimi a s tím, jak se dítě učí, nové didaktické metody a organizační formy.

1.2.3 Třetí typ

Třetím typem je škola (ZŠ B, D) **budující soulad od pojetí výuky zaměřené zejména na podporu žáků s SVP k didaktické vybavenosti pedagogů**. Školy, které se dlouhodobě soustředují na podporu zejména dětí s překážkami v učení, přijaly koncept SV přirozeně jako součást svého základního zaměření. I v těchto školách se složení dětí dál proměňuje, víc diverzifikuje. To znamená, že v důsledku většího zastoupení speciálních pedagogů také musejí přenastavovat celkové pojetí výuky ve SV při zrušení mikrotříd (dyslektické, vyrovnávací třídy). V těchto školách mají pedagogové obvykle širší repertoár didaktických metod a jsou nastaveni na jejich aktivní hledání. Podmínkou ovšem je, aby vedení školy v tomto ohledu cíleně pracovalo s celým týmem školy.

1.2.4 Čtvrtý typ

Čtvrtým typem je škola (ZŠ E, G), kde tento **soulad není**. Před zavedením SV měl tento typ škol v souladu pojetí výuky a didaktickou vybavenost pedagogů. Po zavedení SV došlo k tomu, že se nezměnilo pojetí výuky, ale změnila se charakteristika třídy. To v každodenní praxi pedagogů vyžaduje jinou didaktickou vybavenost. Tato vybavenost ale musí být součástí jiného pojetí výuky, korespondujícího s konceptem SV jako celkem, tedy ideově i didakticky. Pedagogové se častěji potýkají s tím, že zavádění jednotlivých didaktických inovací nefunguje podle očekávání. Příčinu lze spatřovat v tom, že učitelé nemění celkové pojetí výuky, jejichž součástí takové inovace jsou. Krajním pólem tohoto typu škol je škola, která SV kritizuje a spíše odmítá. Taková škola je většinou pasivní v hledání inovací a vyžaduje vysokou míru podpory od decizní sféry.

1.3 Typizace škol z hlediska přístupu k diferenciaci výuky

Procesní etapy plánování, řízení a hodnocení se při SV přenastavují a získávají nové významy. Pokud jde o diferenciaci a individualizaci při vzdělávání žáků v monitorovaných školách, identifikujeme následující typy škol, vyčleněné podle toho, který aspekt výuky neboli komponenta konceptu vzdělávání se na škole stává výchozí pro uchopení SV ve všech jádrových činnostech učitele, tj. při plánování, řízení a hodnocení:

1.3.1 První typ

Pokud je v koncepci školy klíčovým aspektem **zdůvodněná a vědomá práce s cíli**, daří se dostávat do harmonie i všechny ostatní faktory výuky. Na těchto školách (ZŠ B), které nenechávají diferenciaci a individualizaci jen na učitelích v rámci třídy, ve které vyučuje, se jí snaží ošetřovat v rámci celého ročníku nebo školy. Pro diferenciaci v rámci plánování např. pro 1. stupeň vytvářejí v rámci ročníku dvoutýdenní plány, ve kterých aktualizují cíle i obsah, konkretizují vyučovací postupy, plánují společné projekty, sdílejí informace o dětech a obohacují se vzájemně svými zkušenostmi a náměty do výuky. Do plánování zahrnují asistenty pedagoga a speciálního pedagoga. Vymezování cílů vede učitele k tomu, že si lépe uvědomují i výstupy učení jako očekávané výstupy, na které lze navázat postupy formativního hodnocení, které ukazují cestu k očekávanému výsledku učení.

1.3.2 Druhý typ

Má jako klíčový aspekt **orientaci na vzdělávací strategie, metody a různorodé organizační formy** práce, které mají být v repertoáru každého učitele školy (ZŠ C, F). Přirozeně se změnou postupů směrem k aktivnímu učení žáků dochází k diferenciaci především metodami. To s sebou přináší i postupnou diferenciaci i v dalších aspektech výuky a zaměření na rozvoj celé osobnosti dítěte, včetně socializace. Ve školách tohoto typu plánují společně v rámci předmětu na úrovni

ročníku. Kde jsou daleko s diferenciací, v plánech pracují s výstupy, cíli, nejen s tématy, učivem. Současně jsou učitelé vybaveni relativně širokou škálou metod a organizačních forem i vzdělávacích strategií a jejich výběr a uplatnění je na rozhodování každého z nich. Učitelé v této kvalitě výuky hledají funkční postupy, aby se žáci rozvíjeli. Z toho plyne, že diferencují postupy buď pro různé skupiny nebo jednotlivce, a tak docházejí až k naplňování principu individualizace ještě jinak než pomocí IVP. Jiným klíčem pro plánování diferenciací je společné plánování učitelů v tandemu, zahrnující integraci obsahů různých předmětů, především na 2. stupni.

1.3.3 Třetí typ

Pokud je výchozím aspektem **orientace na žáka**, zejména na školách, které mají dlouhodobější zkušenost se žáky s SVP (ZŠ B), daří se diferencovaně pracovat s celou různorodostí potřeb žáků. Mají kapacitu dál tento koncept rozšiřovat na úrovni idejí i vybavenosti didaktickými dovednostmi. Schematicky se dá říct, že na některých školách tohoto typu (ZŠ D, H) přetrvávají skupiny učitelů, kteří považují vzdělávání dětí s SVP za nevyhovující pro ně samotné i pro ostatní děti. Na těchto školách teprve hledají, jak diferencovaně pracovat nejen s dětmi s SVP, ale i s těmi, které nemají při učení žádné potíže a postupují relativně rychle. Na těchto školách, kde v souboru faktorů vytvářejících koncepci a kulturu školy dominuje orientace na rozvíjení žáka na základě poznávání jeho potřeb, se plánování postupu učení odvíjí od toho, jak učitel vnímá třídu a potřeby a možnosti skupin i jednotlivců ve třídě a na základě toho volí postupy i tempo výuky.

Ve školách, kde v důsledku SV zanikly mikrotřídy (dyslektické, vyrovnávací) pro žáky s SVP, přetrvává pocit, že nelze dobře naplánovat rozvoj těchto žáků v běžné třídě, ani řídit jejich učení, ani je spravedlivě hodnotit. Nyní plánují na střed třídy, případně dělají dvojí přípravu, případně pro menší skupiny v ročnících, které jsou výkonnostně rozdílné, ale nepovažují tuto situaci za optimální. Hodně reagují na konkrétní situaci ve třídě.

1.3.4 Čtvrtý typ

Je-li výchozím aspektem zřetel **k obsahu vzdělávání jako k základní kvalitě**, musí se škola vyrovnat s vyjasněním toho, co je funkcí a kvalitou základního vzdělávání. Přemýšlí, jak reagovat na různorodější žáky, přičemž prvním krokem je zdůraznění socializačního aspektu vzdělávání a reagování na různorodost žáků, případně jejich rozpoznávání. Na těchto školách (ZŠ E, G), kde diferenciací a individualizací nejsou ještě součástí kultury školy, hledají učitelé více méně individuálně, jak funkčně výuku naplánovat. V reakci na diverzifikované třídy hledají jádrové učivo.

2. Zásadní aspekty implementace společného vzdělávání na ZŠ

2.1 Personální zajištění

1.1.2 Úloha ředitele ve společném vzdělávání

Nároky na výkon funkce ředitele školy se ve SV zvyšují s ohledem na určité specifické momenty. Nezbytnou kvalifikací ředitele je dovednost podporovat tým školy ve všech aspektech SV, včetně péče o školní poradenské pracoviště.

Na úrovni školy implementace SV vyžaduje cílené budování školního poradenského pracoviště tak, aby jeho členové byli součástí týmu školy a mohli průběžně monitorovat klima, vznikající situace při výuce i mimo ni, potřeby a problémy žáků, jejich rodičů a pedagogů, reagovat na ně a iniciovat řešení. Podstatné je, aby se tito odborníci mohli dlouhodobě účastnit každodenního chodu školy, pozorovat, získávat povědomí o rozvoji jednotlivých dětí i třídních kolektivů, sdílet a

zprostředkovávat sdílení postřehů o nich s pedagogy, a i mezi nimi, a když to situace vyžaduje, aktuálně intervenovat a dlouhodobě sledovat a vyhodnocovat, hledat funkční strategie. Proto potřebují mít ve školách systematizovaná místa a jejich finanční zajištění. Současnou překážkou je nedostatek kvalifikovaných odborníků na tyto pracovní profese a pracovní pozice a legislativní limity, např. nemožnost dát jim plný úvazek nebo nabídnout jim dlouhodobější perspektivu zaměstnání. To platí i pro školy, které aktivně a cíleně školní poradenské pracoviště budují.

Školy, které nemají dostatečně vybudované a personálně zajištěné školní poradenské pracoviště nebo zatím z různých důvodů plně nerealizují jeho funkce, deklarují nedostatek vnější podpory zejména ze strany decizních orgánů. Tuto podporu vyžadují, očekávají, případně samy hledají v organizacích, které jsou jim známy a které jim jsou dostupné.

Na úrovni podpory učitele pro práci se třídou nebo učební skupinou se při implementaci SV osvědčuje výuka více dospělými. Osvědčuje se model párové výuky, tedy výuky 2 pedagogů, případně pedagoga a asistenta pedagoga. V třídních kolektivech, kde je větší počet žáků se SVP, zvl. na 1. stupni, se ukazuje jako téměř nezbytná přítomnost asistenta pedagoga, jednoho i dvou.

Tam, kde se to nedaří, škola musí o spolupráci vyučujících na různých pozicích ve třídě nebo učební skupině pečovat. Vytvářet příležitosti pro získávání dovednosti spolupracovat při výuce, při jejím plánování, realizaci i reflexi. Podmínkou je, aby vedení hledalo, jak funkčně, personálně a organizačně párovou výuku umožnit a zajistit. Hledání je v začátcích jak na 1., tak na 2. stupni. Nalezli jsme např. tyto modely: Párový učitel na 1. stupni je k dispozici např. 2-3 třídám různé dny v týdnu, asistent pedagoga zastává i roli párového učitele, v tom případě je přítomen ve třídě stejně jako třídní učitel. Nebo je na část výuky přizván v roli párového učitele učitel cizího jazyka. Přesto, že se párová výuka na 2. stupni více týká změn kurikula (vzniká většinou až po domluvě pedagogů v rámci integrování více předmětů) může mít efekt i pro implementaci SV. Úloha ředitele je pro SV zejména v tom, že je garantem a sjednocujícím subjektem koncepce školy. Součástí ředitelovy kvalifikace je pod vlivem SV nezbytně péče o koncepci, kulturu a celkovou kvalitu školy. Tím, že jsou ve škole různorodé děti, nabývá ve škole na významu jako sjednocující prvek ideový základ práce školy.

Ředitel a vedení školy musejí cíleně iniciovat celoživotní vzdělávání, zvl. v didaktické vybavenosti pedagogů, nejen co do šíře metod výuky, ověřovat funkčnost různorodých strategií a postupů, viz koncept učící se školy, např. vnitřní a externí mentoři, konzultanti, koordinátoři dlouhodobějších i krátkodobých procesů ve škole.

Vzhledem k nárokům na vysokou expertnost a odpovědnost ředitele školy lze uvažovat o tom, zda by ředitel vykonávající svou funkci na takto vysoké úrovni neměl mít pravomoc rozhodnout po poradě s týmem, že škola vzhledem ke svým vnitřním podmínkám není schopna konkrétní dítě rozvíjet v jeho nejlepším zájmu, a tudíž ho nepřijmout (hraniční případy dětí s obtížemi, zejména s LMP a s výraznými poruchami chování).

1.1.3 Postavení učitele ve společném vzdělávání

Tím, že se změnilo složení tříd, ale nezměnila se třída jako základní prostředí pro učení a život každého z žáků, může se učitel dostávat do konfliktu mezi tím, aby respektoval různorodost žáků a zároveň vyhověl sjednocovacím nárokům na učební výkony, způsoby osvojování učiva i tempo žáků. Dalším konfliktem, který mohou učitelé vnímat, je situace, kdy mají řídit celou diverzifikovanou třídu a zároveň, v souladu s SV, vytvářet učební příležitosti pro každého žáka. Ve školách, kde je koncepčně výuka v souladu se SV a s orientací na rozvíjející se osobnost žáka, nejsou tyto konflikty tak výrazné.

Postavení učitele v těchto školách lze vyjádřit následujícími body, charakterizujícími nároky na jádrové činnosti profese ve společném vzdělávání:

- Učitelé si v diverzifikované třídě víc uvědomují, co je ve vzdělávání a konkrétně učivu podstatné.
- Rostou nároky na jejich didaktickou analýzu učiva pro různě disponované žáky.
- Akcentuje se dovednost diferencovat a individualizovat výuku výběrem ze škály metod a organizačních forem a vytvářet pro to podmínky.
- Různorodost žáků vyžaduje prohlubovat znalosti o dítěti a dovednost řídit různé dětské skupiny při výuce.
- Akcentuje se péče o osobnostně sociální rozvoj žáků a klima třídy a školy.
- Zvyšuje se požadavek na umění komunikovat se žáky a jejich rodiči rozdílnosti v podporách, výkonech a jejich hodnocení a na dovednost spolupracovat s dalšími odborníky v rámci školy i mimo.
- Dynamika složení žákovských kolektivů i vývoje potřeb jednotlivých žáků zdůrazňuje celoživotní profesní učení pedagogů, ale i týmů školy.
- Učitel musí být aktivním subjektem utváření a naplňování koncepce práce školy.

2.2 Organizace výchovy a vzdělávání ve škole

Pokud se ve škole nemění výrazně organizace skupin žáků pro výuku, reagují na to učitelé dvěma způsoby. Jedni říkají, že diferencovat výuku nelze. Druzí hledají postupy a metody diferenciaci uvnitř třídy s větší nebo menší podporou vedení.

Ve školách se z hlediska organizace učení žáků aktuálně diskutuje o vytváření kmenových tříd a učících se skupin a o důsledcích zrušení mikrotříd.

2.2.1 Vytváření kmenových tříd a učících se skupin

Pro vytváření kmenových tříd a učících se skupin se na školách hledají různé klíče. Zároveň se diskutuje o tom, kolik času strávil žák v různých učících se skupinách v porovnání s kmenovou třídou a dále, jestli tím společenstvím, se kterým se má dítě sociálně identifikovat, má být kmenová třída nebo celá škola, jak se to přirozeně děje na malých i některých velkých školách. Na některých školách, především těch, které koncepčně uvažují o SV, se experimentuje s různými klíči pro vytváření učebních skupin.

Klíčové pro utváření učících se skupin je buď mechanické rozdělování tříd s cílem zmenšit počet žáků pro výuku nebo vytváření skupin podle výkonnosti nebo podle zájmů žáků. Všechny tyto možnosti jsou v souladu s diferenciací SV, ale za předpokladu, že skupiny jsou přístupné a zdůvodněné péčí o různorodé děti a jsou i didakticky zdůvodněné prospěšností výuky buď ve výkonnostně heterogenní či homogenní skupině žáků. Vznikají tak skupiny napříč paralelními třídami v ročníku, kdy každá ze skupin vyžaduje částečně jiný přístup ve výuce. Typicky se tak začínalo ve výuce cizího jazyka, následně se tato organizace rozšiřuje i na matematiku a mateřský jazyk. K naplnění záměru, že každé dítě má dosáhnout úspěchu při učení a také pro jeho socializaci, je účelné vytvářet věkově heterogenní zájmové skupiny žáků pro krátkodobé učební činnosti, např. projekty.

Základní socializační jednotkou je ale nadále školní třída. Dokumentuje to zkušenost jedné z monitorovaných škol, která vytvářela při přechodu žáků na 2. stupeň třídy podle zaměření, např. na matematiku, jazyky, sport. Rozbourala se tak vlastně kmenová třída z 1. stupně.

Ukazuje se ale potřeba spíše zachovávat a dál budovat sociálně emocionální zázemí školy pro žáky v podobě kmenové třídy.

2.2.2 Zrušení mikrotříd

Ve školách, kde byly tyto typy tříd (dyslektické, vyrovnávací) cíleně vytvářeny a výuka v nich byla cíleně zajišťována speciálními pedagogy, je přesun dětí do běžných tříd považován za chybný krok a je argumentováno tím, že těmto dětem nemůže být ve větší třídě věnována dostatečná specializovaná péče. Většinou se tyto školy více soustředí na žáky s SVP typu vývojových poruch učení, neuvažují o celé šíři různorodosti potřeb žáků. Pro zachování mikrotříd argumentují i školy, které byly před zavedením SV spíše orientovány na vysokou kvalitu vzdělávání a vybíraly pro ni žáky s odpovídajícími předpoklady. Pedagogové z těchto škol se necítí být vybaveni na kvalitní výuku žáků s SVP. Mají pocit, že věnovat se těmto dětem ubírá čas a energii o péči o děti, které by se mohly vzdělávat hlouběji a rychleji, především v kognitivní oblasti. Tyto školy pravděpodobně necítí zatím důležitost socializačního aspektu základního vzdělávání ve smyslu soužití různorodých jedinců a skupin ve škole. V monitorovaných školách však nacházíme důkazy, že jiná organizace výuky v kmenových třídách je možnou cestou ve společném vzdělávání, a to za předpokladu, že učitelé dokáží účelně diferencovat a individualizovat výuku. Není tudíž potřeba, aby mikrotřídy byly tím základním prostředím pro žáky s SVP, ve kterém má být pro ně naplňována i socializační funkce základního vzdělávání.

2.2.3 Propojování formálního a neformálního vzdělávání

Jednou z možností je také propojování formálního a neformálního vzdělávání za velmi přesně vymezených podmínek, které jsme zaznamenali v jedné z monitorovaných škol. Lze však uvažovat o tom, že je to jeden z možných trendů budoucího vývoje.

Závěry kvalitativní linie šetření

Z analýzy zkušeností škol a v souladu s výzkumnou otázkou Jakou zkušenost sdělují základní školy při práci s diverzifikovanými třídami ve školním roce 2021-2022 **vyplývá:**

- Pestrost implementace SV na ZŠ: pod vlivem zkušenosti před zavedením SV a pod vlivem koncepce školy tvořené vedením školy.
- Vlastní cesta každé školy, každá z nich potřebuje podporující vnější podmínky.
- Zvýšené nároky na vedení škol, pedagogický sbor a tým odborníků ve školním poradenském pracovišti, zvýšená odpovědnost učitelů za diferenciaci výuky.
- Tendence pohybu škol ve společném vzdělávání od podpory žáků s SVP přes podporu poskytovanou nadaným žákům k podpoře všem žákům.

Kvalitativní šetření ukázalo na **velkou pestrost implementace SV** s ohledem nejen na pedagogické procesy, ale i na to, jak školy utvářejí své **vnitřní podmínky**, a jak vnímají, v čem jim pomáhají a v čem nepomáhají **vnější podmínky**. Přesto, že byl náš vzorek malý, ukázalo se, že zkušenost škol se společným vzděláváním je opravdu velmi pestrá v tom, jak na SV pohlížejí, jak jej připravují a jak reagují na situace v diverzifikovaných třídách. Jejich postupy jsou **ovlivňované** zaprvé **předchozí zkušeností** škol s dětmi s SVP, protože výrazně působí na nutnou šíři didaktické

dovednosti učitele pro práci se všemi dětmi. Zadruhé tím, zda vedení vytváří **koncepti školy**, kolem níž buduje spolupracující tým.

SV přináší vysoké **nároky na vedení škol**, na sladování koncepce s hodnotami SV a nastavování adekvátních procesů. **Tým**, který vědomě realizuje koncepci a spolupracuje na ní, je nutnou podmínkou. Pokud považujeme SV za nové podmínky práce škol, pak se znovu potvrzuje tento známý fakt jako velmi významný. Tam, kde vedení školy koncepci sladěnou se SV nemá, zůstává v diverzifikovaných třídách primární **odpovědnost na učitelích**, jak na úrovni didaktické dovednosti diferencovat, tak na dovednosti řešit jednotlivé případy.

Je možno vystopovat **tendence pohybu škol ve SV** od primárního zabezpečení žáků se SVP a nastavení mechanismů péče o ně, aby jejich vzdělávání bylo částečně společné a částečně oddělené (přizpůsobené potřebám). Školy přecházejí k cílenější péči o děti nadané a rychle se učící až k péči o celou diverzifikovanou třídu. Jaká má být ale podoba této péče, záleží na cestě každé školy i na tom, jak se poučí ze zkušeností jiných škol.

Implementace SV je z hlediska podmínek nadále závislá především na školách samotných, ale všichni respondenti sdělují, že potřebují **stabilní vnější podmínky**, které nepopírají to, že každá škola jde svým tempem podle svých vnitřních podmínek. Je zřejmé, že se jedná o dlouhodobou záležitost, která má sama o sobě velkou dynamiku. Ze své podstaty stanovuje odpovědnost za takové podmínky státu, který má školám poskytujícím základní vzdělávání zajistit materiální a právní prostředí pro funkční a fungující implementaci SV dlouhodobě a s odpovídající profesní kvalifikací všech, kdo se na SV podílejí. Základní školy s hodnotově založenou nosnou vizí, která je živá, tedy neustále sdílená, ověřovaná, znovu objevená, si přejí, aby mohly jít cestou své vize, protože ta se opírá mj. o jejich zkušenosti a potenciality. Vnější podmínky z hlediska školské politiky by proto měly jejich vlastní cestu naplňování RVP ZV konkretizovanou v ŠVP podporovat.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



*Autorem materiálu a všech jeho částí, není-li uvedeno jinak, je kolektiv autorů NPI ČR (nástupnická organizace NÚV, projekt IPs APIV A v letech 2017 až 2022).
Dílo podléhá licenci [Creative Commons CC BY SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) – Uveďte původ – Zachovejte licenci 4.0 Mezinárodní.*