

Vyhodnocení dotazníku k výsledkové evaluaci OP VVV na základních školách

Zpracovala EJ OP VVV

Duben 2020

Obsah

Vyhodnocení dotazníku k výsledkové evaluaci OP VVV na základních školách	1
Seznam tabulek	4
Seznam Grafů	4
Manažerské shrnutí.....	9
Executive Summary	12
Úvod a popis vzorku	15
Pohlaví.....	15
Věk.....	16
Role na škole	16
Rozsah přípravy a přímé výuky.....	18
Odborný profil a současná praxe	19
Nástroje a postupy využívané na škole	26
Spolupráce škol s různými institucemi	33
Spolupráce při rozvoji klíčových kompetencí žáků.....	40
Spolupráce se subjekty ve vybraných činnostech	45
Využití vybraných způsobů výuky.....	48
Využití vybraných způsobů výuky při práci se znevýhodněnými skupinami žáků.....	55
Polytechnické vzdělávání	62
Kariérové poradenství na školách	80
Klima na škole.....	81
Absolvované kurzy a jejich přínos	90
Aktivity na podporu v pokračování ve studiu nebo při vstupu na trh práce.....	101
Postoje k začleňování	105
Zkušenost s prací s romskými žáky.....	138
Postoje k práci s romskými žáky.....	140
Zkušenost s prací se sociálně znevýhodněnými žáky	150
Postoje k práci s různými typy žáků	162
Postoje k opatřením na snížení předčasného ukončení vzdělávání u sociálně znevýhodněných žáků	162
Připravenost žáků prvních ročníků	164
Přínosy Šablon pro ZŠ	165
Doučování a příprava na vyučování	165



Čtenářská gramotnost a čtenářské kluby.....	166
Matematická gramotnost a kluby zábavné logiky a deskových her.....	168
Inkluze	168
Školní speciální pedagog	169
Školní asistent.....	170
Školní psycholog	171
Tandemová výuka	171
CLIL	172
Odborně zaměřená tematická setkávání a spolupráce s rodiči žáků ZŠ	172
Důvody pro neúčast v šablonách pro MŠ a ZŠ I.....	173



Seznam tabulek

Tabulka 1 Nabídka nástrojů a postupů na školách podle krajů.....	28
Tabulka 2 Podíl škol s žáky ohroženými předčasným odchodem ze vzdělávání či školním neúspěchem	102
Tabulka 3 Zkušenost s prací s romskými žáky (za školy)	139
Tabulka 4 Zkušenost s prací se sociálně znevýhodněnými žáky (počet škol).....	151
Tabulka 5 Počet a podíl zmínek o jednotlivých oblastech přínosu	165

Seznam Grafů

Graf 1 Rozložení respondentů podle pohlaví a kraje	15
Graf 2 Rozdělení respondentů podle roku narození	16
Graf 3 Rozdělení respondentů podle role ve škole	17
Graf 4 Rozdělení respondentů podle jiných rolí ve škole	17
Graf 5 Rozdělení respondentů podle počtu hodin přímé výuky	18
Graf 6 Rozdělení respondentů podle počtu hodin strávených přípravou.....	19
Graf 7 Rozdělení respondentů podle aprobace	20
Graf 8 Rozdělení respondentů dle toho, na kterém stupni převážně učí	21
Graf 9 Rozdělení respondentů podle toho, zda učí stupeň, na který se připravovali	21
Graf 10 Rozdělení respondentů podle ukončení programu na přípravu učitelů	22
Graf 11 Rozdělení respondentů podle způsobu získání pedagogické kvalifikace	23
Graf 12 Rozdělení respondentů podle předmětů, na které se připravovali	24
Graf 13 Rozdělení respondentů podle předmětů, které vyučují.....	25
Graf 14 Rozdělení respondentů podle nejvyššího dosaženého vzdělání	26
Graf 15 Využívané nástroje a postupy	27
Graf 16 Využívání ICT zařízení	29
Graf 17 ICT při výuce žáků se SVP.....	30
Graf 18 Frekvence využívání ICT nástrojů	31
Graf 19 Spokojenost s ICT nástroji z hlediska jejich příspěvku ke zkvalitnění výuky	32
Graf 20 Podíl pedagogů využívajících ICT.....	33
Graf 21 Spolupráce školy: Pedagogicko-psychologická poradna	34
Graf 22 Spolupráce školy: Speciálně-pedagogické centrum	35
Graf 23 Spolupráce školy: Orgán sociálně-právní ochrany dětí	36
Graf 24 Spolupráce školy: Nestátní neziskové organizace	37
Graf 25 Spolupráce školy: Středisko výchovné péče.....	38
Graf 26 Spolupráce školy: Úplné školní poradenské pracoviště	39
Graf 27 Spolupráce školy: Neúplné školní poradenské pracoviště	40
Graf 28 Spolupráce s vybranými subjekty pro rozvoj klíčových kompetencí žáků.....	41
Graf 29 Spolupráce se subjekty na vybraných činnostech	46
Graf 30 Využití vybraných způsobů výuky.....	48
Graf 31 Využití vybraných způsobů výuky: Frontální výuka	49



Graf 32 Využití vybraných způsobů výuky: Metody diskuzní	50
Graf 33 Využití vybraných způsobů výuky: Metody heuristické	51
Graf 34 Využití vybraných způsobů výuky: Metody situační.....	52
Graf 35 Využití vybraných způsobů výuky: Didaktické hry.....	53
Graf 36 Využití vybraných způsobů výuky: Jiné.....	54
Graf 37 Využití vybraných způsobů výuky i pro práci se znevýhodněnými žáky.....	55
Graf 38 Využití vybraných způsobů výuky i pro práci se znevýhodněnými žáky: Frontální výuka.....	56
Graf 39 Využití vybraných způsobů výuky i pro práci se znevýhodněnými žáky: Metody diskuzní.....	57
Graf 40 Využití vybraných způsobů výuky i pro práci se znevýhodněnými žáky: Metody heuristické .	58
Graf 41 Využití vybraných způsobů výuky i pro práci se znevýhodněnými žáky: Situační metody	59
Graf 42 Využití vybraných způsobů výuky i pro práci se znevýhodněnými žáky: Inscenační metody ..	60
Graf 43 Využití vybraných způsobů výuky i pro práci se znevýhodněnými žáky: Didaktické hry	61
Graf 44 Využití vybraných způsobů výuky i pro práci se znevýhodněnými žáky: Jiné	62
Graf 45 Účast na polytechnickém vzdělávání.....	63
Graf 46 Míra souhlasu s výroky ohledně polytechnické výuky na školách	64
Graf 47 Míra souhlasu s výroky ohledně polytechnické výuky na školách: Využívání poznatků v praxi	65
Graf 48 Míra souhlasu s výroky ohledně polytechnické výuky na školách: Plány výuky	66
Graf 49 Míra souhlasu s výroky ohledně polytechnické výuky na školách: Vzdělávací materiály	67
Graf 50 Míra souhlasu s výroky ohledně polytechnické výuky na školách: Laboratorní cvičení	68
Graf 51 Míra souhlasu s výroky ohledně polytechnické výuky na školách: Kroužky a dílny	69
Graf 52 Míra souhlasu s výroky ohledně polytechnické výuky na školách: Firmy a podnikatelé	70
Graf 53 Překážky ve výuce polytechnického vyučování.....	71
Graf 54 Překážky ve výuce polytechnického vyučování: Informační a komunikační strategie	72
Graf 55 Překážky ve výuce polytechnického vyučování: Nedostatečné/neodpovídající prostory	73
Graf 56 Překážky ve výuce polytechnického vyučování: Nevhodné či žádné vybavení.....	74
Graf 57 Překážky ve výuce polytechnického vyučování: Informační a komunikační technologie	75
Graf 58 Překážky ve výuce polytechnického vyučování: Nedostatek financí.....	76
Graf 59 Překážky ve výuce polytechnického vyučování: Znalosti a dovednosti pedagogů.....	77
Graf 60 Překážky ve výuce polytechnického vyučování: Nedostateční kompetence pedagogů	78
Graf 61 Spolupráce s institucemi zaměřená na inovace technologií a efektivní výuku odborných a podnikatelských kompetencí.....	79
Graf 62 Míra souhlasu či nesouhlasu s uvedenými výroky	80
Graf 63 Kariérové poradenství na školách	81
Graf 64 Hodnocení inkluzivity vlastní školy podle dotazníku Potřeby ZŠ 2015 (1. část)	82
Graf 65 Hodnocení inkluzivity vlastní školy podle dotazníku Potřeby ZŠ 2015 (2. část)	83
Graf 66 Klima školy (TALIS 2013).....	84
Graf 67 Negativní jevy (situace u žáků)	85
Graf 68 Negativní jevy (situace u učitelů)	86
Graf 69 Ukazatel inkluze: Budování komunity	87
Graf 70 Ukazatel inkluze: Stanovení inkluzivních hodnot	87
Graf 71 Ukazatel inkluze: Vytváření školy pro všechny.....	88
Graf 72 Ukazatel inkluze: Podpora různorodosti	88
Graf 73 Ukazatel inkluze: Organizace učení.....	89



Graf 74 Ukazatel inkluze: Mobilizace zdrojů	90
Graf 75 Kurzy, které respondenti absolvovali	90
Graf 76 Absolvování kurzu k tvorbě a využívání Plánu pedagogické podpory.....	91
Graf 77 Absolvování kurzu k tvorbě Individuálního vzdělávacího plánu.....	92
Graf 78 Absolvování kurzu k Podpůrným opatřením pro žáky se SVP	92
Graf 79 Absolvování kurzu k oblasti sociokulturního kontextu dětí a žáků	93
Graf 80 Absolvování kurzu k oblasti pedagogické diagnostiky.....	93
Graf 81 Absolvování kurzu v oblasti práce s heterogenní skupinou žáků	94
Graf 82 Hodnocení využití poznatků získaných z kurzů v praxi.....	95
Graf 83 Hodnocení využití poznatků získaných z kurzů v praxi: Tvorba a využívání Plánu pedagogické podpory	96
Graf 84 Hodnocení využití poznatků získaných z kurzů v praxi: Tvorba a využívání Individuálního vzdělávacího plánu	97
Graf 85 Hodnocení využití poznatků získaných z kurzů v praxi: Podpůrná opatřením pro žáky se SVP	98
Graf 86 Hodnocení využití poznatků získaných z kurzů v praxi: Sociokulturní kontext dětí a žáků	99
Graf 87 Hodnocení využití poznatků získaných z kurzů v praxi: Oblast pedagogické diagnostiky.....	100
Graf 88 Hodnocení využití poznatků získaných z kurzů v praxi: Práce s heterogenní skupinou žáků.	101
Graf 89 Podíl škol s realizací aktivit na podporu při vstupu na trh práce nebo pokračování ve vzdělávání	102
Graf 90 Zapojení žáků ohrožených školním neúspěchem.....	104
Graf 91 Postoj k začleňování jednotlivých typů žáků	105
Graf 92 Postoj k začleňování žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí	106
Graf 93 Postoj k začleňování žáků s nejlehčími formami mentálního postižení	107
Graf 94 Postoj k začleňování žáků s nejlehčími formami fyzického postižení.....	108
Graf 95 Postoj k začleňování romských žáků	109
Graf 96 Postoj k začleňování žáků dlouhodobě selhávajících ve vzdělání	110
Graf 97 Postoj k začleňování mimořádně nadaných žáků.....	111
Graf 98 Postoj k začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem nebo etnolektem	112
Graf 99 Postoj k začleňování žáků s poruchou autistického spektra	113
Graf 100 Postoj k začleňování žáků s poruchou chování	114
Graf 101 Názory na inkluzi (celá ČR a všechny výroky)	115
Graf 102 Názory na inkluzi: Inkluze není dobře personálně zajištěná	116
Graf 103 Názory na inkluzi: Pro pedagogy je těžké zvládat i „normální třídu“, natož třídu se žákem se speciálními potřebami.....	117
Graf 104 Názory na inkluzi: Projekt inkluze není dlouhodobě naplánován, jde spíše o experiment..	118
Graf 105 Názory na inkluzi: Pro žáka se speciálními potřebami bude situace stresující.....	119
Graf 106 Názory na inkluzi: Žáci s problémy se více naučí v praktické škole	120
Graf 107 Názory na inkluzi: Na účinné provedení inkluze chybí peníze.....	121
Graf 108 Názory na inkluzi: Inkluze povede k odlivu talentovaných žáků na výběrové či soukromé školy	122
Graf 109 Názory na inkluzi: Nikdo neví, zda se investice do začleňování žáků vyplatí	123
Graf 110 Názory na inkluzi: Celá třída se při vyučování bude muset přizpůsobit nejslabšímu jedinci	124
Graf 111 Názory na inkluzi: Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami naruší kolektiv ostatních žáků	125



Graf 112 Názory na inkluzi: Inkluzi prosazují neziskovky, které chtějí vydělat	126
Graf 113 Názory na inkluzi: Inkluze povede k odlivu učitelů ze školství	127
Graf 114 Názory na inkluzi: Inkluze má pomoci romským žákům na úkor vzdělání českých žáků	128
Graf 115 Názory na inkluzi: Inkluze se na školách dělá už dávno, není třeba ji uměle zviditelnovat	129
Graf 116 Postoje k inkluzi (celá ČR)	130
Graf 117 Postoje k inkluzi: Přítomnost sociálně znevýhodněného žáka/žáků výrazně zvyšuje moji pracovní zátěž.....	131
Graf 118 Postoje k inkluzi: Moje příprava na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je dostatečná k dosažení potřebných výsledků	132
Graf 119 Postoje k inkluzi: Moje příprava na komunikaci s rodinami sociálně znevýhodněných žáků je dostatečná k dosažení potřebných výsledků	133
Graf 120 Postoje k inkluzi: Pro Romy by měly být zřízeny samostatné třídy, protože v běžných třídách nezvládají výuku	134
Graf 121 Postoje k inkluzi: Většina sociálně znevýhodněných žáků nemá zájem o studium.....	134
Graf 122 Postoje k inkluzi: Obávám se přímého kontaktu s rodinami sociálně znevýhodněných žáků	135
Graf 123 Postoje k inkluzi: Většina rodičů sociálně znevýhodněných žáků ví, jak svým dětem doma pomoci se školními úkoly	136
Graf 124 Postoje k inkluzi: Práce se sociálně znevýhodněnými žáky/žákyněmi pro mě představuje výzvu	137
Graf 125 Postoje k inkluzi: Sociálně znevýhodnění žáci jsou ve vyučovací hodině méně samostatní než jejich vrstevníci bez sociálního znevýhodnění.....	138
Graf 126 Zkušenost s prací s romskými žáky.....	139
Graf 127 Počet romských žáků, s nimiž respondenti pracovali.....	140
Graf 128 Úskalí přítomnosti romských žáků ve třídě (celá baterie)	141
Graf 129 Úskalí přítomnosti romských žáků ve třídě: Romští žáci narušují výuku.....	142
Graf 130 Úskalí přítomnosti romských žáků ve třídě: Romští žáci zdržují výuku	142
Graf 131 Úskalí přítomnosti romských žáků ve třídě: Romští žáci mají špatný vliv na své spolužáky	143
Graf 132 Úskalí přítomnosti romských žáků ve třídě: Větší časová vytíženost učitele	144
Graf 133 Úskalí přítomnosti romských žáků ve třídě: Nutná specifická příprava učitele na výuku	144
Graf 134 Úskalí přítomnosti romských žáků ve třídě: Nutný individuální přístup učitele k romským žákům	145
Graf 135 Úskalí přítomnosti romských žáků ve třídě: Narušené klima třídy.....	146
Graf 136 Úskalí přítomnosti romských žáků ve třídě: Nepřijetí romských žáků jejich spolužáky	146
Graf 137 Úskalí přítomnosti romských žáků ve třídě: Větší zastoupení kázeňských problémů ve třídě	147
Graf 138 Úskalí přítomnosti romských žáků ve třídě: Vyčlenění romských žáků z kolektivu.....	148
Graf 139 Úskalí přítomnosti romských žáků ve třídě: Diskriminace ze strany neromských spolužáků a z toho plynoucí problémy	148
Graf 140 Úskalí přítomnosti romských žáků ve třídě: Demotivace neromských žáků	149
Graf 141 Úskalí přítomnosti romských žáků ve třídě: Častější přítomnost šikany ve třídě.....	150
Graf 142 Zkušenost s prací se sociálně znevýhodněnými žáky	151
Graf 143 Počet sociálně znevýhodněných žáků, s nimiž respondenti pracovali	152
Graf 144 Úskalí přítomnosti sociálně znevýhodněných žáků (celá baterie)	153



Graf 145 Úskalí přítomnosti sociálně znevýhodněných žáků: Sociálně znevýhodnění žáci narušují výuku	154
Graf 146 Úskalí přítomnosti sociálně znevýhodněných žáků: Sociálně znevýhodnění žáci zdržují výuku	154
Graf 147 Úskalí přítomnosti sociálně znevýhodněných žáků: Sociálně znevýhodnění žáci mají špatný vliv na své spolužáky	155
Graf 148 Úskalí přítomnosti sociálně znevýhodněných žáků: Větší časová vytiženost učitele.....	155
Graf 149 Úskalí přítomnosti sociálně znevýhodněných žáků: Nutná specifická příprava učitele na výuku	156
Graf 150 Úskalí přítomnosti sociálně znevýhodněných žáků: Nutný individuální přístup učitele k sociálně znevýhodněným žákům.....	157
Graf 151 Úskalí přítomnosti sociálně znevýhodněných žáků: Narušené klima třídy	157
Graf 152 Úskalí přítomnosti sociálně znevýhodněných žáků: Nepřijetí sociálně znevýhodněných žáků jejich spolužáky	158
Graf 153 Úskalí přítomnosti sociálně znevýhodněných žáků: Větší zastoupení kázeňských problémů ve třídě	159
Graf 154 Úskalí přítomnosti sociálně znevýhodněných žáků: Vyčlenění sociálně znevýhodněných žáků z kolektivu.....	159
Graf 155 Úskalí přítomnosti sociálně znevýhodněných žáků: Diskriminace ze strany spolužáků bez sociálního znevýhodnění a z toho plynoucí problémy	160
Graf 156 Úskalí přítomnosti sociálně znevýhodněných žáků: Demotivace žáků bez sociálního znevýhodnění	161
Graf 157 Úskalí přítomnosti sociálně znevýhodněných žáků: Častější přítomnost šikany ve třídě	161
Graf 158 Postoje k práci s různými typy žáků.....	162
Graf 159 Postoje k opatřením snižující předčasné ukončování vzdělání u sociálně znevýhodněných žáků	163
Graf 160 Připravenost žáků prvních ročníků	164



Manažerské shrnutí

V dubnu 2019 bylo osloveno 32 537 ředitelů a ředitelky a učitelů a učitelky z náhodně vybraných škol napříč ČR za účelem vyplnění dotazníku k hodnocení intervencí OP VVV (Šablon pro MŠ a ZŠ I.) v těch oblastech, kde k vyhodnocení chyběly údaje z jiných zdrojů. Dotazník měl dvě části a celkem byly získány použitelné odpovědi od 10 818 respondentů. Návratnost tedy činila 33 %. Z 85 % tvořily respondenty ženy. Učitelé a učitelky se na odpovědích podíleli z 80 %, 10 % odpovědí bylo od ředitelů a ředitelky a zbytek byl od jiných pedagogických pracovníků. Mediánový věk respondentů činil 47 let. Respondenti tohoto dotazníku nejčastěji trávili přímou výukou 20-25 hodin (42 %) a přípravou méně než 10 hodin týdně (54 %).

Z nabízených nástrojů nebo postupů na podporu učitelů a učitelky školy nejčastěji provádí pravidelný nákup pomůcek (92 %) a nejméně často poskytují supervizi pro pedagogické pracovníky (15 %). Z ICT nástrojů používají ve výuce nejvíce internet (94 %), projektor (79 %) nebo počítače pro žáky (71 %). Z poradenských služeb nejvíce školy využívají pedagogicko-psychologické poradny (97 %) a nejméně školní poradenské pracoviště, a to ať už úplně (36 %) nebo neúplně (30 %). Na rozvoji klíčových kompetencí žáků nejčastěji školy spolupracují s rodiči, nejméně se soukromými subjekty.

Z výukových metod je na školách nejčastěji využívána frontální výuka (denně 59 %) a nejméně inscenační metody (denně 6 %). Polytechnické vzdělávání je nejčastěji podporováno formou laboratorních cvičení, pokusů či různých projektů (89 %) a nejméně často spoluprací s místními firmami či podnikateli (46 %). Na podporu kariérového poradenství provádějí školy nejčastěji exkurze k zaměstnavatelům (75 %), nejméně často využívají rodiče představující své povolání žákům (33 %).

V otázkách inkluzivních znaků školy nejčastěji respondenti souhlasili s tím, že jejich škola má vytvořený systém podpory pro žáky se SVP (95 % souhlasilo). Z dalších inkluzivních znaků školy nejhůře vycházelo stanovování inkluzivních hodnot. Zejména to, že by zaměstnanci školy, zřizovatelé, žáci a rodiče sdíleli myšlenku inkluze (nesouhlasilo 57 %) nebo že by se toho od všech žáků hodně očekávalo (nesouhlasilo 36 %). Nejméně souhlasili respondenti s tím, že by jejich škola byla bezbariérová (42 % souhlasilo) nebo že poskytuje výuku češtiny pro cizince (32 % souhlasilo). Z baterie otázek ke klimatu školy (převzato z šetření TALIS 2013) respondenti nejčastěji souhlasili s tím, že škola žákovi vždy poskytne další pomoc, pokud ji potřebuje (98 %) a nejméně souhlasili s tím, že by spolupráce školy s místní komunitou byla na vysoké úrovni (77 %).

V oblasti inkluze absolvovali respondenti nejčastěji kurzy k podpurným opatřením pro žáky se SVP (56 %) a nejméně kurzy k sociokulturnímu kontextu dětí a žáků (29 %). K podpoře vstupu na trh práce nebo k pokračování ve vzdělávání uvedlo 96 % respondentů, že z nabízených aktivit alespoň občas zprostředkovávají kontakt s úspěšnými představiteli menšin a pouze 35 % za tímto účelem provádějí doučování nebo individuální konzultace. Na školách, kde mají žáky ohrožené školním neúspěchem, je jim nejčastěji nabízena podpora psychologa, výchovného poradce či školního metodika prevence (93 %) a hodně se jim daří zapojovat i do doučování (91 %). Nejméně často se tyto žáky daří zapojit do akcí se zprostředkováním kontaktu s úspěšnými představiteli menšin (23 %). Podle respondentů jsou nejučinnějšími opatřeními ke snížení rizika předčasného vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků vytváření pozitivního školního klimatu (88 % souhlasí), vedení žáků ke vzájemné toleranci (87 %) a nižší počet žáků ve třídě (87 %).



Z hlediska postojů souhlasí (buď určitě souhlasí, nebo souhlasí za určitých podmínek) 94 % respondentů se začleňováním žáků s nejléčšími formami fyzického postižení do běžných tříd, a stejně tak romských žáků (92 %) nebo žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, ale jen 66 % u žáků s poruchou chování či 67 % u žáků dlouhodobě selhávajících ve vzdělávání. U výroků týkajících se inkluze respondenti nejčastěji souhlasili s tím, že projekt inkluze není dlouhodobě dobře naplánován (83 %) nebo že není dobře personálně zajištěn (76 %) či že podle nich povede k odlivu talentovaných žáků na soukromé a výběrové školy (76 %). Nejméně souhlasili s tím, že by inkluze byla prosazována neziskovkami (26 %) nebo že by byla inkluze plánována jako pomoc romským žákům na úkor ostatních (24 %).

Většina respondentů je přesvědčena, že jejich příprava je dostatečná ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků (71 %) a jejich rodičů (67 %). Zároveň 61 % respondentů je přesvědčena, že přítomnost takového žáka ve třídě zvyšuje jeho pracovní zátěž a 75 % respondentů si nemyslí, že by většina rodičů takových žáků dovedla pomoci svým dětem se školními úkoly. Nejméně jistě se respondenti cítí při práci se žáky, kteří jsou cizinci a neovládají český jazyk (56 % se cítí nejistě), zatímco s romskými žáky se při práci cítí nejistě 21 % a se sociálně znevýhodněnými jen 9 %.

Zkušenost s prací s romskými žáky mělo 58 % respondentů reprezentujících asi 60 % škol. Kolem 58 % respondentů souhlasí s tím, že jedním z úskalí přítomnosti romského žáka ve třídě je nutnost individuálního přístupu. Zároveň 56 % jich nesouhlasí s tím, že by jedním z těchto úskalí bylo vyčleňování romských žáků z kolektivu a 55 % jich nesouhlasí s tím, že by tímto úskalím byla diskriminace ze strany neromských spolužáků.

Zkušenost s prací se žákem ze sociálně znevýhodněného prostředí má 71 % respondentů reprezentujících 74 % škol. Asi 62 % respondentů souhlasí s tím, že jedním z úskalí přítomnosti žáka ze sociálně znevýhodněného prostředí ve třídě je nutnost individuálního přístupu. Přibližně 59 % jich nesouhlasí s tím, že by jedním z těchto úskalí byla častější šikana ve třídě a 58 % jich nesouhlasí s tím, že by tímto úskalím byla diskriminace ze strany ostatních spolužáků.

Ředitelé a ředitelky mezi přínosy šablon nejčastěji zmiňovali doučování, které podle nich přispívalo mj. ke zlepšení prospěchu žáků a snížení počtu žáků opakujících ročník. Stejně tak byly často zmiňovány čtenářské kluby, které podpořily zájem žáků o literaturu, zlepšily jejich čtenářské dovednosti, porozumění textu a zlepšily všeobecný přehled. Aktivitu zaměřenou na matematickou gramotnost, kluby zábavné logiky a deskových her zase podle respondentů vedly k aktivizaci žáků, zlepšení jejich prospěchu, schopnosti soustředit se a řešit logické úkoly, socializaci se spolužáky a lepšímu vztahu k matematice. U kurzů zaměřených na inkluzi velmi záleželo na odbornosti lektorů. Pomohly ale respondentům zorientovat se v nové legislativě, osvojit si nové postupy a nástroje a naučily je svým žákům lépe porozumět. Velmi pomáhalo, pokud tento typ vzdělávání mohl absolvovat celý pedagogický sbor.

Ještě účinnější byly aktivity zahrnující spolupráci, protože umožnily snáze využít nově nabyté znalosti a dovednosti v praxi s pomocí někoho, kdo si prošel stejným postupem a čelil stejným výzvám. Dlouhodobá spolupráce, která mohla díky šablonám začít, bude pak mít dlouhodobý kumulativní efekt. Jednoznačně pozitivně byly hodnoceny personální šablony jako školní speciální pedagog, školní asistent či školní psycholog. Díky těmto typům personální podpory docházelo ke zlepšení celkového klimatu ve škole a ke zlepšení spolupráci s rodiči, což jsou klíčové faktory pro úspěšnost žáků. Jako



důvody pro neúčast v Šablonách I. uváděli ředitelé nejčastěji navzájem související důvody jako nedostatek času, nedostatečné personální kapacity, souběžnou účast na jiných projektech, obavu z administrativní zátěže, negativní zkušenost z projektů MŠMT, měnící se podmínky či pravidla v průběhu výzev nebo nevyhovující nabídka šablon.

Za zmínku stojí dva kraje, které se často vymykaly celorepublikovému průměru, a to Karlovarský a Ústecký. V Karlovarském kraji je největší rozdíl mezi podílem pedagogů nad 60 let a pod 30 let (14,5 % vs. 6,5 %) a tomuto kraji tak hrozí strukturální nedostatek pedagogů. Zároveň jde o nejméně zatížené pedagogy s vysokým počtem hodin přímé výuky (31 % jich učí víc než 22 hodin týdně vs. 22 % napříč ČR) i časem strávených přípravou (14 % jich tráví přípravou přes 20 hodin týdně vs. 10,6 % napříč ČR). Byl zde také největší podíl pedagogů, kteří uvedli, že nemají ukončené vzdělání v některém ze studijních programů pro přípravu učitelů (20 % vs. 12 % napříč ČR). Je zde také nejvyšší podíl pedagogů s nižším než magisterským stupněm (20 % vs. 11 % napříč ČR). Nicméně nejvyšší podíl pedagogů, kteří absolvovali kurzy zaměřené na různé oblasti inkluzivního vzdělávání, má právě Karlovarský kraj. V tomto kraji je taky nejvyšší podíl těch, kteří jsou přesvědčení, že jsou dostatečně připraveni na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků (83 % vs. 71 % napříč ČR).

V Karlovarském a Ústeckém kraji mají pedagogové nejčastěji zkušenost s romskými (85 % a 84 %) a sociálně znevýhodněnými žáky (83 % a 89 %). Karlovarský kraj pak měl nejvyšší podíl pedagogů, kteří nesouhlasili s tím, že by romští žáci zdržovali výuku (58 % vs. 41 % napříč ČR) nebo že by narušovali výuku (53 % vs. 41 % napříč ČR). V Ústeckém kraji byl naopak nejvyšší podíl pedagogů, kteří souhlasili s tím, že romští žáci výuku zdržují (45 % vs. 34 % napříč ČR). Podobné výsledky byly u otázek týkajících se úskalí práce se sociálně znevýhodněnými žáky. S tím, že by sociálně znevýhodnění žáci narušovali výuku, nesouhlasilo v Karlovarském kraji 68 % pedagogů (vs. 61 % napříč ČR), zatímco v Ústeckém kraji byl nejvyšší podíl pedagogů, kteří s tímto výrokiem souhlasili (31 % vs. 25 % napříč ČR).



Executive Summary

In April 2019 32 537 headmasters and teachers from randomly selected schools across the Czech Republic were addressed in order to fill in a questionnaire regarding the evaluation of interventions of the OP RDE (Templates for kindergartens and primary schools I.) in the areas, where the evaluation data from other sources were missing. The questionnaire had two parts and, in total, 10 818 usable answers were obtained. The response rate was 33 %. 85% of the respondents were women. 80% of the responses were obtained from teachers, 10% from headmasters and the rest was from other teaching staff. The median age of the respondents was 47 years. The respondents to this questionnaire mostly spent 20-25 hours per week (42%) teaching the pupils and less than 10 hours per week (54%) doing the preparations.

Out of the offered tools and practices to support teachers, most often the schools regularly purchase teaching aids (92%) and least often they provide supervision for teaching staff (15%). Of the ICT tools, the respondents use internet (94%), a data projector (79%) or PCs for pupils (71%). Regarding the counselling services schools mostly use pedagogical-psychological counselling centres (97%) and they use school counsellor offices the least – the complete ones (36%) or the incomplete (30%) ones. In developing key competences of pupils schools most often cooperate with parents, least often with private entities.

The most frequently used teaching method at schools is the “frontal” teaching (59% per day) and the methods using theatre based techniques are used the least (6% per day). Polytechnic education is most often supported in the form of laboratory exercises, experiments or various projects (89%) and least often through cooperation with local companies or entrepreneurs (46%). To support career guidance, schools most often organise excursions to employers (75%) and least often they invite parents to present their profession to pupils (33%).

Concerning the inclusive features of the school, respondents most often agreed that their school has created a system of support for pupils with SEN (95% agreed). Determining inclusive values showed as the worst of the other inclusive features of the school. In particular, 57 % of school staff, statutory authorities, pupils and parents disagreed, that they share the idea of inclusion and 36% of them disagreed, that it is expected too much from all pupils. The respondents least often tend to agree that their school is barrier-free (42% agreed) or that it provides Czech lessons for foreigners (32% agreed). Out of the set of school climate issues (taken from the TALIS 2013 survey), respondents most often agreed that the school always provides additional help to the pupils if needed (98%) and least agreed that the school's cooperation with the local community is at a high level (77%).

Regarding the inclusion, the respondents most often took part in courses aimed at supportive measures for students with SEN (56%) and least often in courses aimed at the social and cultural background of children and pupils (29%). Regarding the support of entering the labour market or enabling to continue in education, 96% of respondents stated that, at least occasionally, they mediate contacts to successful representatives of minorities and only 35% offer tutoring or individual consultations for this purpose. In schools with pupils at risk of school failure the support of a psychologist, an educational counsellor or a school prevention methodologist (93%) is most often offered. These pupils are involved in tutoring successfully (91%), but they are least likely to be involved in mediation of contacts with successful minorities (23%). According to the respondents the creation



of a positive school climate (88%), leading pupils to mutual tolerance (87%) and a lower number of pupils in the classroom (87%) are the most effective measures to reduce the risk of early schooling of socially disadvantaged pupils.

94% of the respondents expressed positive attitude (either agree or agree under certain conditions) to the inclusion of pupils with lighter form of physical disability into mainstream classes, as well as to integration of Roma pupils (92%) or pupils from socially disadvantaged backgrounds, but only 66% to pupils with behaviour disorders and 67% to pupils with long-term failure in education. As for the statements regarding inclusion, the respondents most often agreed that the inclusion project hasn't been properly planned on a long term basis (83%), that its staff hasn't been ensured sufficiently (76%) or that it would lead to an outflow of talented pupils to private and selective schools (76%). The respondents least often agreed that inclusion is promoted by NGOs (26%) or that inclusion is planned to help Roma pupils at the cost of others (24%).

The most of the respondents believe that their qualification and preparation is sufficient enough to educate socially disadvantaged pupils (71%) and their parents (67%). At the same time, 61% of respondents believe that the presence of such a pupil in the classroom increases their workload and 75% of respondents do not assume that most parents of such pupils can help their children with school tasks. The respondents feel least confident when working with pupils who are foreigners and who do not speak Czech (56% feel insecure), 21% of the respondents when working with Roma pupils and only 9% of the respondents when working with socially disadvantaged pupils.

58% of the respondents, representing approximately 60% of schools, have already experienced teaching Roma children. At the same time, 56% of them disagree, that the exclusion of Roma pupils from the class group was the difficulty and 55% don't agree, that the trouble was the discrimination from the non-Roma classmates.

71% of the respondents, representing 74% of schools, have experience with working with pupils from socially disadvantaged background. About 62% of the respondents agree that the need for an individual approach is one of the difficulties to be solved regarding the presence of a pupil from socially disadvantaged background. The respondents disagree that more frequent bullying (approximately 59%) and the discrimination from the other classmates (55%) was one of these problems.

Headmasters of the schools most often indicated tutoring as a main benefit of the templates, as it, in their opinion, contributed to the improvement of pupils' results and reduction of number of pupils repeating a grade. The reading clubs, which supported the interest of pupils in literature, improved their reading literacy, understanding the text and their general overview were also mentioned very often. According to the respondents, activities aimed at mathematical literacy, clubs of fun logic and board games led to activation of pupils, improvement of their results, the ability to concentrate and solve logical tasks, socialization with classmates and rise of their interest for maths. As for the inclusion courses, the expertise of the instructors was crucial. However, they helped the respondents to get to know to the new legislation, acquire new procedures and tools and to teach them to better understand their pupils. It was a great benefit if this type of training could be attended by the entire teaching staff.

Collaborative activities were even more effective, as they made it easier to apply the newly acquired knowledge and skills in practise using experience of someone else who had followed the same



procedure and faced the same challenges. The long-term cooperation which started thanks to the templates will then have a durable cumulative effect. Templates aimed at school staff such as school special educator, school assistant or school psychologist, were clearly evaluated positively. These types of staff and personnel support helped to improve the overall school climate and improve cooperation with parents, which are key factors for pupils' success. The headmasters most often decided not to participate in Templates I because of the following, mostly together related, reasons: lack of time, insufficient capacity of school staff, parallel participation in other projects, fear of administrative burden, negative experience with MEYS projects, changing conditions and rules of the calls during its implementation or unsatisfactory offer of the templates.

Two regions, Karlovarský and Ústecký, are worth mentioning, as they often didn't fit into the national average. In the Karlovy Vary Region there is the greatest difference between the number of teachers over 60 years and under 30 years (14.5% vs. 6.5%). This region is in danger of structural shortages of teachers. The teachers from these two regions are also the most burdened teachers with a high extent of time spent teaching pupils (31% of them teach more than 22 hours per week compared to 22% across the Czech Republic) and doing the preparations (14% of them spend on preparations over 20 hours a week compared to 10.6% across the Czech Republic). In these two regions there was also the highest percentage of teachers, who stated they had not completed their pedagogical education (20% compared to 12% across the Czech Republic). There is also the highest percentage of teachers who didn't manage it to the master's degree (20% compared to 11% across the Czech Republic). However, the Karlovy Vary Region has the highest percentage of teachers who have attended courses focused on various areas of inclusive education. In this region there is also the highest percentage of those, who believe they are prepared enough to educate socially disadvantaged pupils (83% compared to 71% across the Czech Republic).

In the Karlovy Vary Region and Ústí Region teachers most often have experience with Roma (85% and 84%) and socially disadvantaged pupils (83% and 89%). The Karlovy Vary Region had the highest percentage of teachers who disagreed with the fact that Roma pupils cause delay in teaching (58% compared to 41% across the Czech Republic) or that they disturb teaching (53% compared to 41% across the Czech Republic). On the other hand, in the Ústí Region the highest percentage of teachers agreed, that Roma pupils delay the teaching (45% compared to 34% across the Czech Republic). The results were similar when evaluating questions regarding the difficulties with working with socially disadvantaged pupils. In the Karlovy Vary region, 68% of teachers (compared to 61% across the Czech Republic) disagreed with the fact that socially disadvantaged pupils disturb teaching, while in the Ústí Region there was the highest percentage of teachers who agreed with this statement (31% compared to 25% across the Czech Republic).



Úvod a popis vzorku

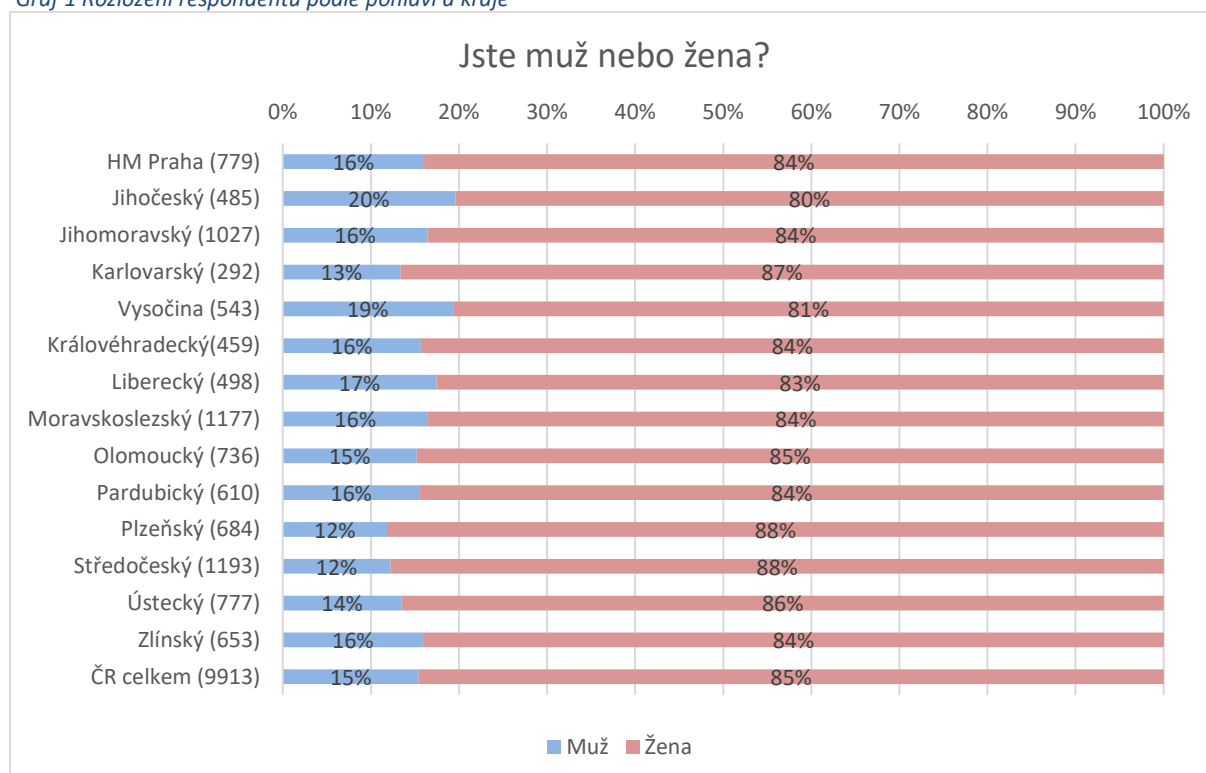
Dotazníkové šetření k Výsledkové evaluaci OP VVV na ZŠ se konalo v dubnu 2019 a osloveno bylo celkem 32 537 ředitelů, ředitelky, učitelů a učitelky z náhodně vybraných základních škol napříč Českou republikou. Dotazník byl rozdělen na dvě části. Z první části bylo získáno 8 927 úplných odpovědí (27 %) a z druhé části 7 822 úplných odpovědí (24 %). Alespoň částečně použitelných odpovědí bylo získáno 10 818 (33 %).

Na většinu otázek byli dotazováni všichni respondenti. Některé otázky však byly směřovány pouze ředitelům a ředitelkám a v popisu výsledků je tedy uváděno, že výsledky jsou za ředitele či za školy, kterou reprezentovali. Počet odpovědí, které grafy či tabulky reprezentují, je v této zprávě uváděn buď v závorce v popisu osy nebo pod tabulkou či grafem, pokud platí jedno číslo pro celou tabulku/graf. Součty hodnot v grafech nemusí vždy dávat 100 %. Zejména tam, kde se vyskytuje tři a více podílů, neboť zobrazované hodnoty jsou vždy zaokrouhlovány.

Pohlaví

Z hlediska pohlaví respondentů převažovaly ženy. Celkově odpovídalo pouze 15 % mužů. Největší podíl mužů byl zaznamenán v Jihočeském kraji (20 %) a nejmenší podíl mužů byl v Plzeňském a Středočeském kraji (12 %).

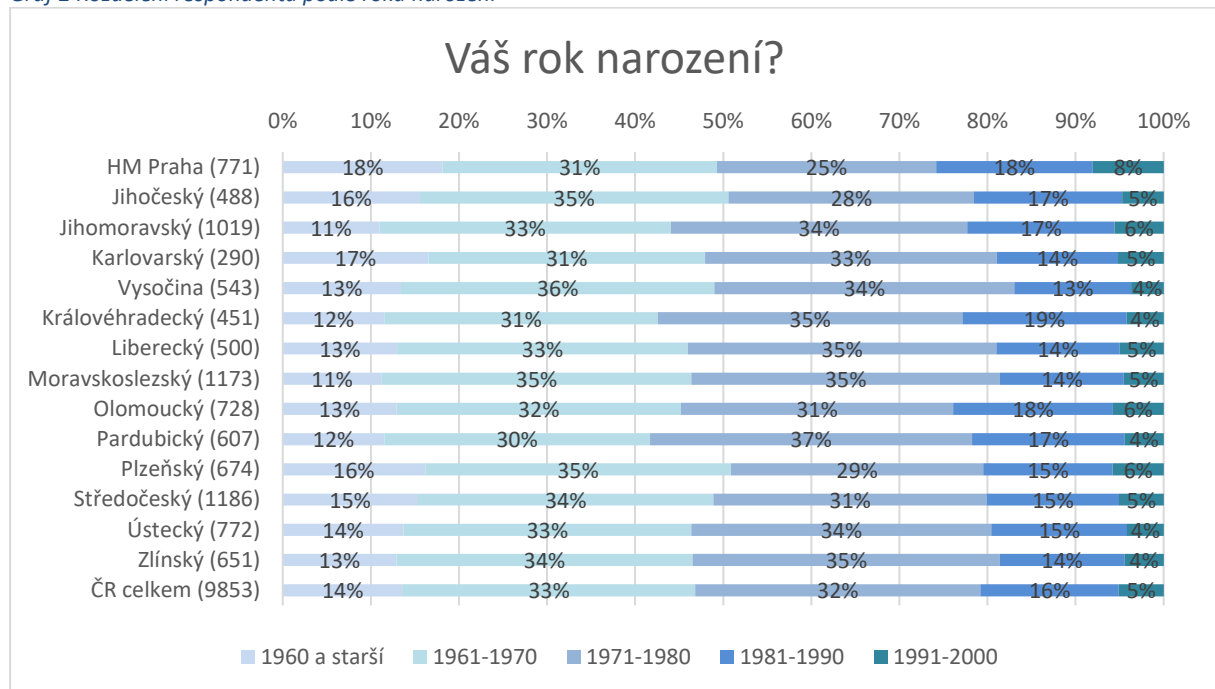
Graf 1 Rozložení respondentů podle pohlaví a kraje



Věk

Z hlediska věku se více než dvě třetiny respondentů nacházely v rozmezí 40 až 60 let. Asi 16 % respondentů v době vyplňování dotazníku deklarovalo věk mezi 30 a 39 lety. Méně než 30 let mělo asi 6 % a respondentů starších 60 let bylo lehce přes 8 %. V Praze byl největší podíl respondentů nad 60 let (15,4 %), ale také největší podíl respondentů pod 30 let (11 %). Největší rozdíl mezi podílem respondentů nad 60 let a pod 30 let byl v Karlovarském kraji (14,5 % a 6,5 %). Průměrný věk činil v době vyplňování dotazníku 47 a mediánový 48 let. Mediánový věk se mezi kraji příliš nelišil a pohyboval se mezi 46 (Královéhradecký a Pardubický kraj) a 49 lety (Jihočeský a Plzeňský kraj).

Graf 2 Rozdělení respondentů podle roku narození

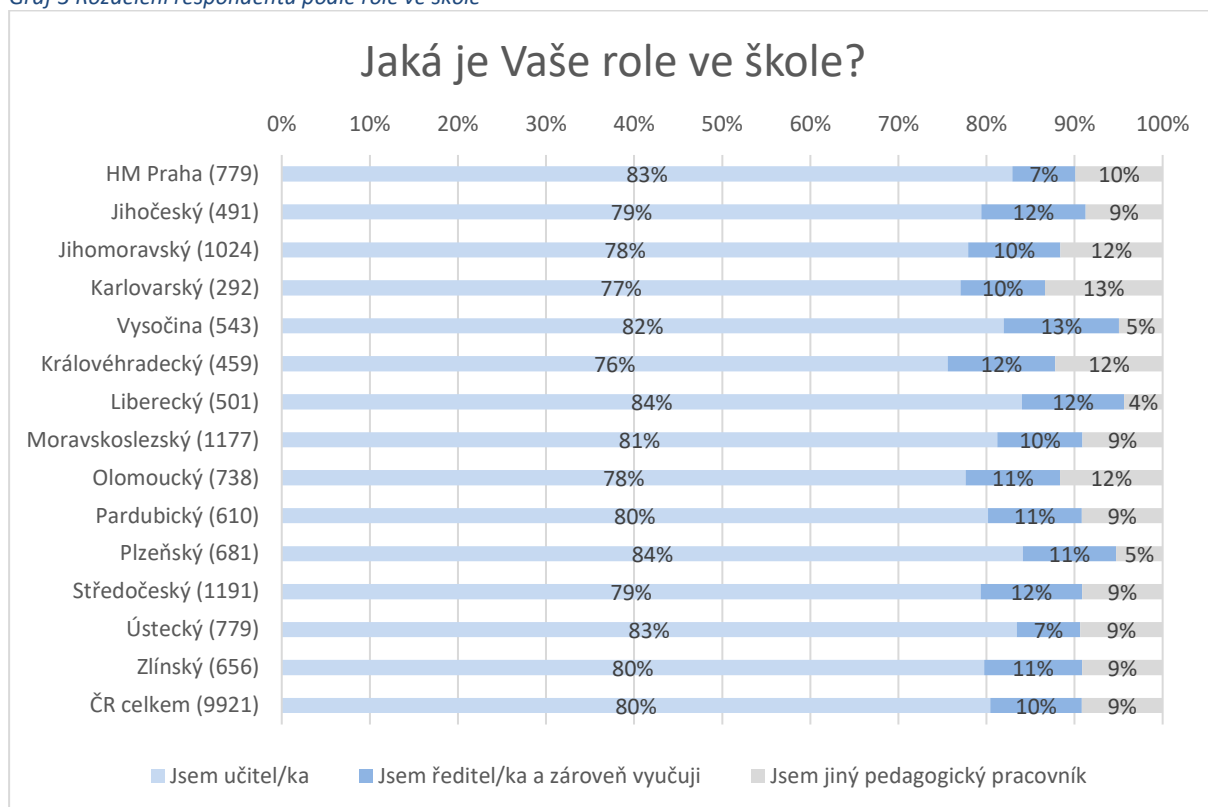


Role na škole

Většina otázek byla mířena na ty, kteří nějakým způsobem přímo pracují s žáky. Některé otázky pak mířily pouze na ředitele a ředitelky. Naprostá většina respondentů pocházela z řad učitelů a učitelek (80 %) a kolem 10 % odpovídajících byli ředitelé a ředitelky. Největší souhrnný podíl učitelů (84 %) a ředitelů (12 %) byl v Libereckém kraji.

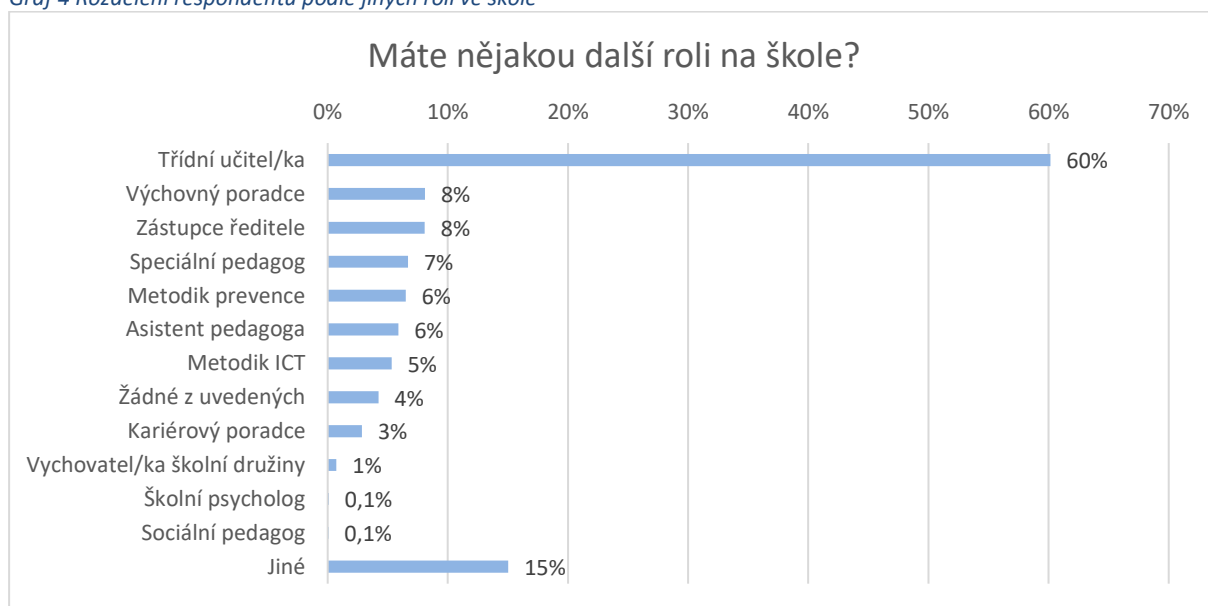


Graf 3 Rozdělení respondentů podle role ve škole



Z jiných rolí ve škole uváděli respondenti nejčastěji, že působí také jako třídní učitel či učitelka (60%), výchovný poradce (8 %) a zástupce ředitele (8 %). Kolem 15 % respondentů také uvedlo, že zastává i jinou roli, než byla v nabízených možnostech. Ve volných odpovědích pak nejčastěji zmiňovali, že působí také jako metodici ŠVP (156 x, tj. 1,5 %) či environmentální/EVVO koordinátoři (140 x, tj. 1,5 %).

Graf 4 Rozdělení respondentů podle jiných rolí ve škole



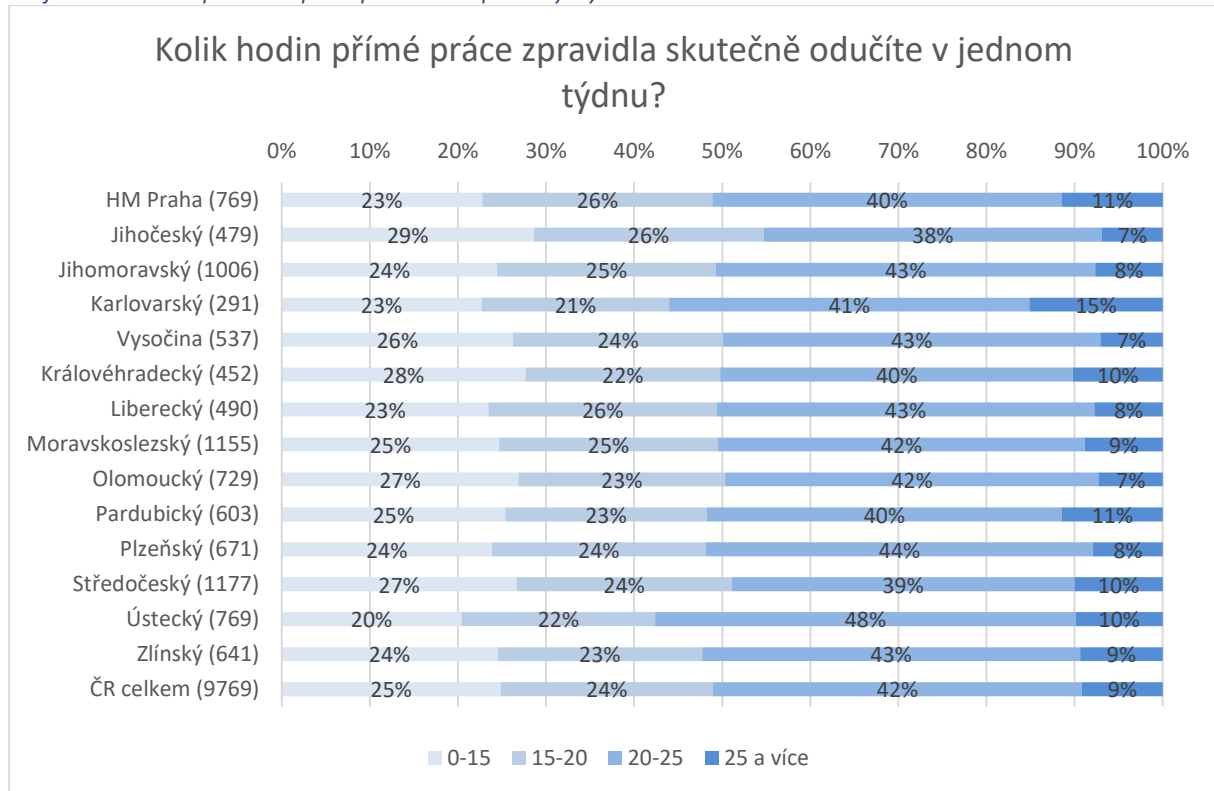
N=9987



Rozsah přípravy a přímé výuky

Nejčastěji uváděným číslem vyjadřujícím počet hodin přímé výuky bylo 22, a to ve 22 % případů. Druhým nejčastěji uváděným počtem odučených hodin v jednom týdnu bylo 20, a to s velkým odstupem (7 %). Nejvíce zatížení přímou výukou byli respondenti v Karlovarském kraji, kde 31 % odpovědělo, že jí trávilo více než 22 hodin týdně. Ve většině škol napříč celou ČR se počet odučených hodin nejčastěji pohybuje mezi 20 a 25 hodinami (42 %)

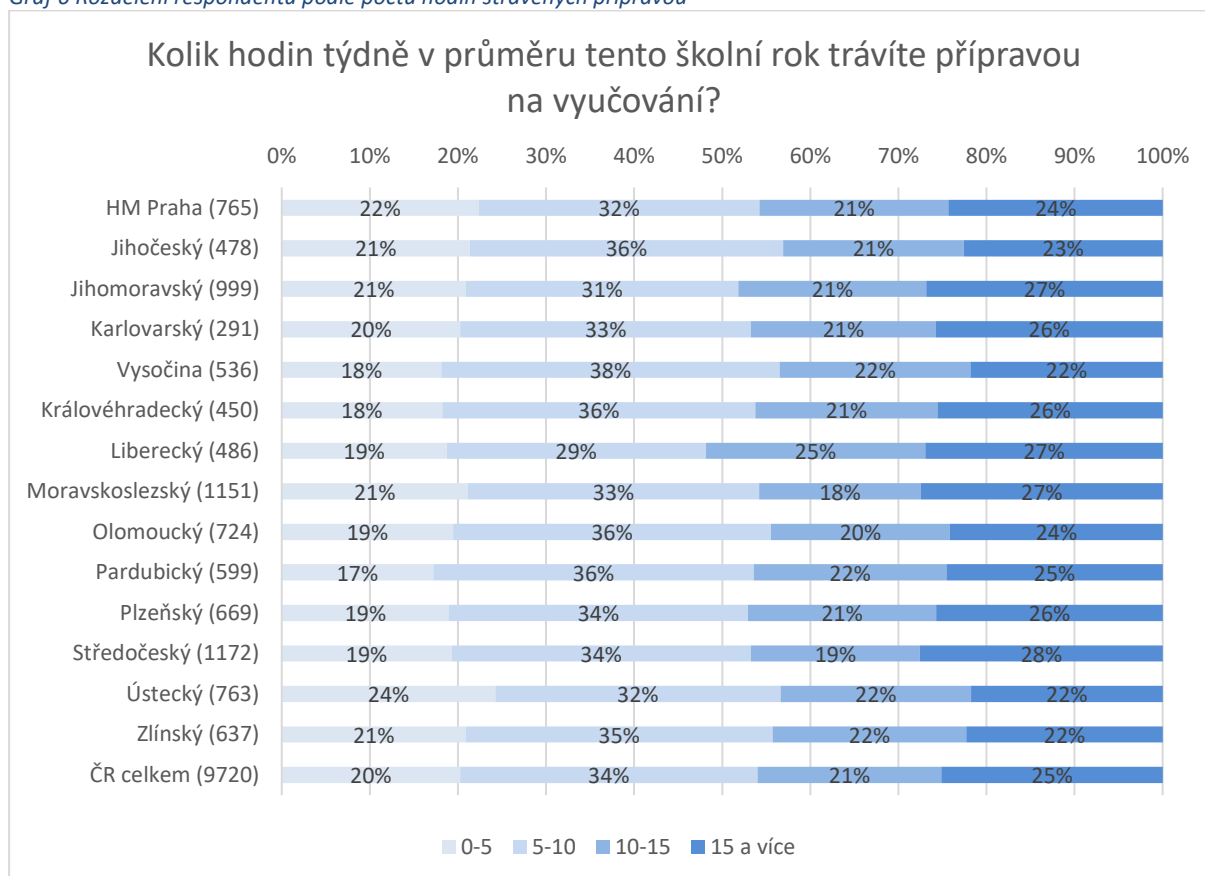
Graf 5 Rozdělení respondentů podle počtu hodin přímé výuky



Co se týče přípravy na vyučování, nejčastěji respondenti uváděli, že k tomu potřebují 10 (20 %), 15 (12 %) nebo 20 (10 %) hodin týdně. Více než 20 hodin týdně potřebovali na přípravu nejčastěji respondenti v Karlovarském kraji (cca 14 % ve srovnání s 10,6 % v celé ČR). Více než polovina (54 %) respondentů uváděla, že přípravou na vyučování tráví 10 a méně hodin týdně.



Graf 6 Rozdělení respondentů podle počtu hodin strávených přípravou

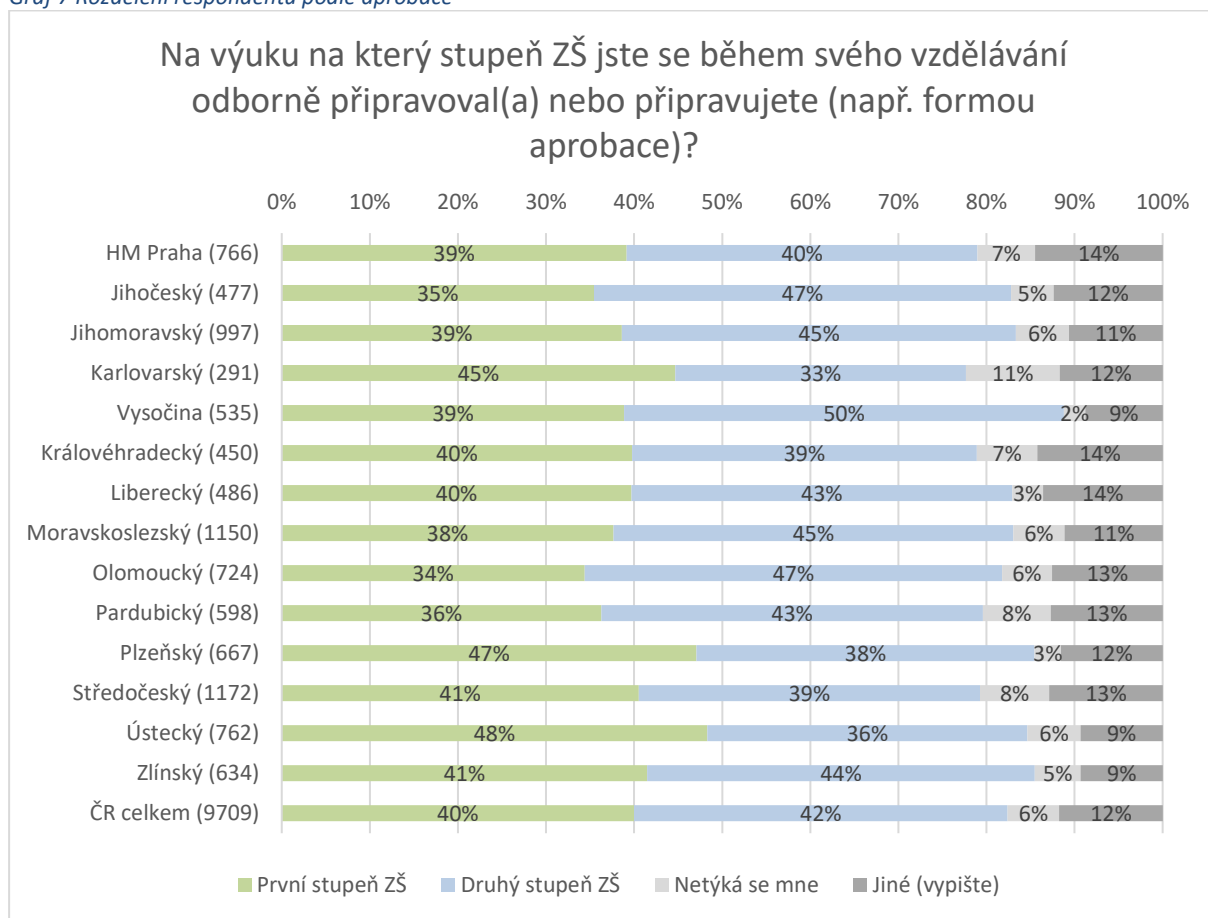


Odborný profil a současná praxe

Zhruba stejný podíl respondentů, kolem 40 %, se odborně připravoval na výuku buď na prvním, nebo na druhém stupni ZŠ. Nejvíce respondentů, kteří se připravovali na výuku prvního stupně, bylo z Ústeckého kraje (48 %). Nejvíce těch, kteří absolvovali přípravu na druhý stupeň, bylo zase z kraje Vysočina (50 %). Asi 14 % respondentů využilo vypsát jinou možnost. Celkem 51 % z těchto jiných odpovědí uvádělo, že se připravovali také na výuku na středních školách a 21 % z nich uvedlo speciální pedagogiku.



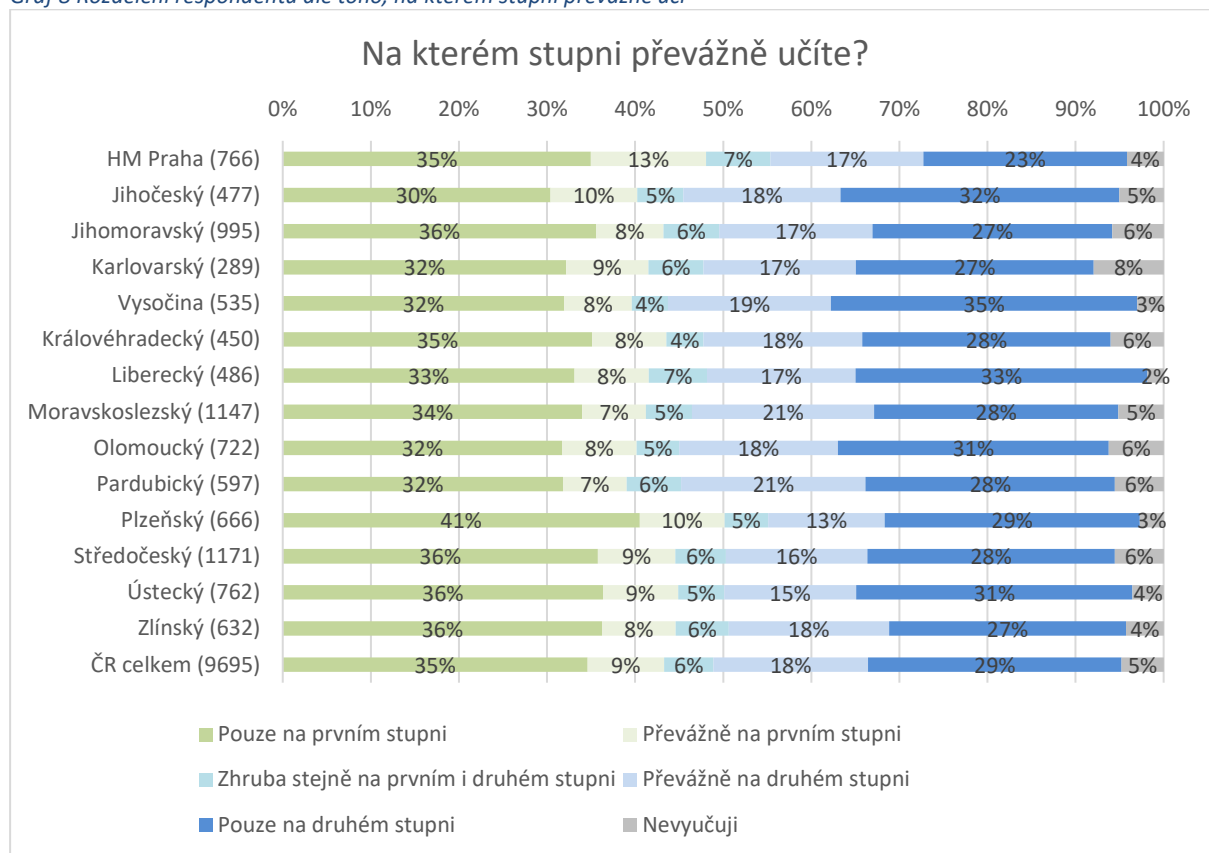
Graf 7 Rozdělení respondentů podle aprobace



V době konání dotazníku 44 % respondentů učilo pouze či převážně na prvním stupni a 47 % pouze nebo převážně na druhém stupni. Kolem 6 % uvedlo, že vyučuje zároveň na prvním i druhém stupni. Největší podíl vyučujících na prvním stupni byl v Plzeňském kraji (51 %) a největší podíl vyučujících na druhém stupni pak v kraji Vysočina (54 %).



Graf 8 Rozdělení respondentů dle toho, na kterém stupni převážně učí



Většina respondentů (kolem 90 %) vyučuje na stupni, na který se odborně připravovali. Zhruba 6 % respondentů, kteří se připravovali na výuku prvního stupně pak převážně nebo úplně vyučovalo na druhém stupni a pouze 4 % těch, kteří se připravovali na výuku na druhém stupni, v době dotazování vyučovalo převážně nebo úplně na prvním stupni.

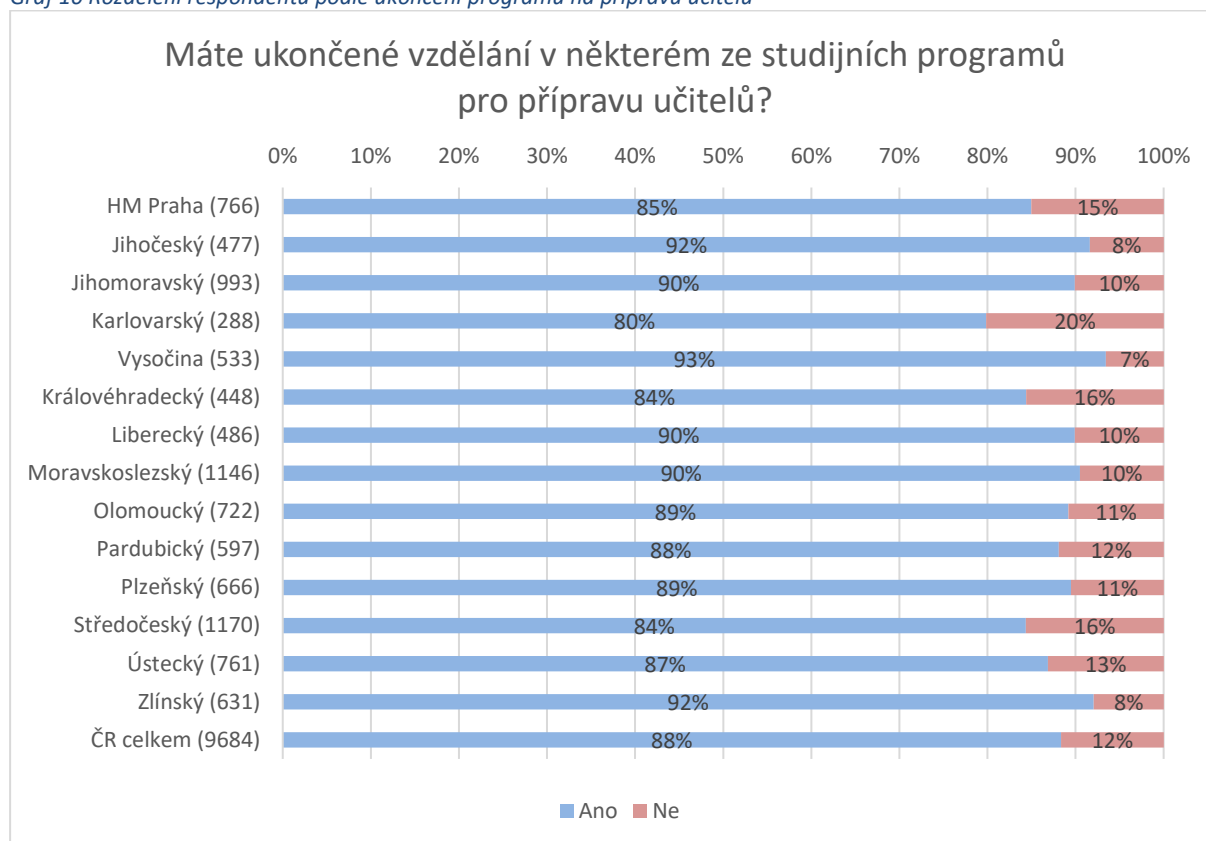
Graf 9 Rozdělení respondentů podle toho, zda učí stupeň, na který se připravovali



Většina respondentů uvedla, že má ukončené vzdělání v některém ze studijních programů na přípravu učitelů (88 %). Nejvyšší podíl kladných odpovědí vykázali respondenti z kraje Vysočina (93 %) a nejnižší v Karlovarském kraji (80 %).



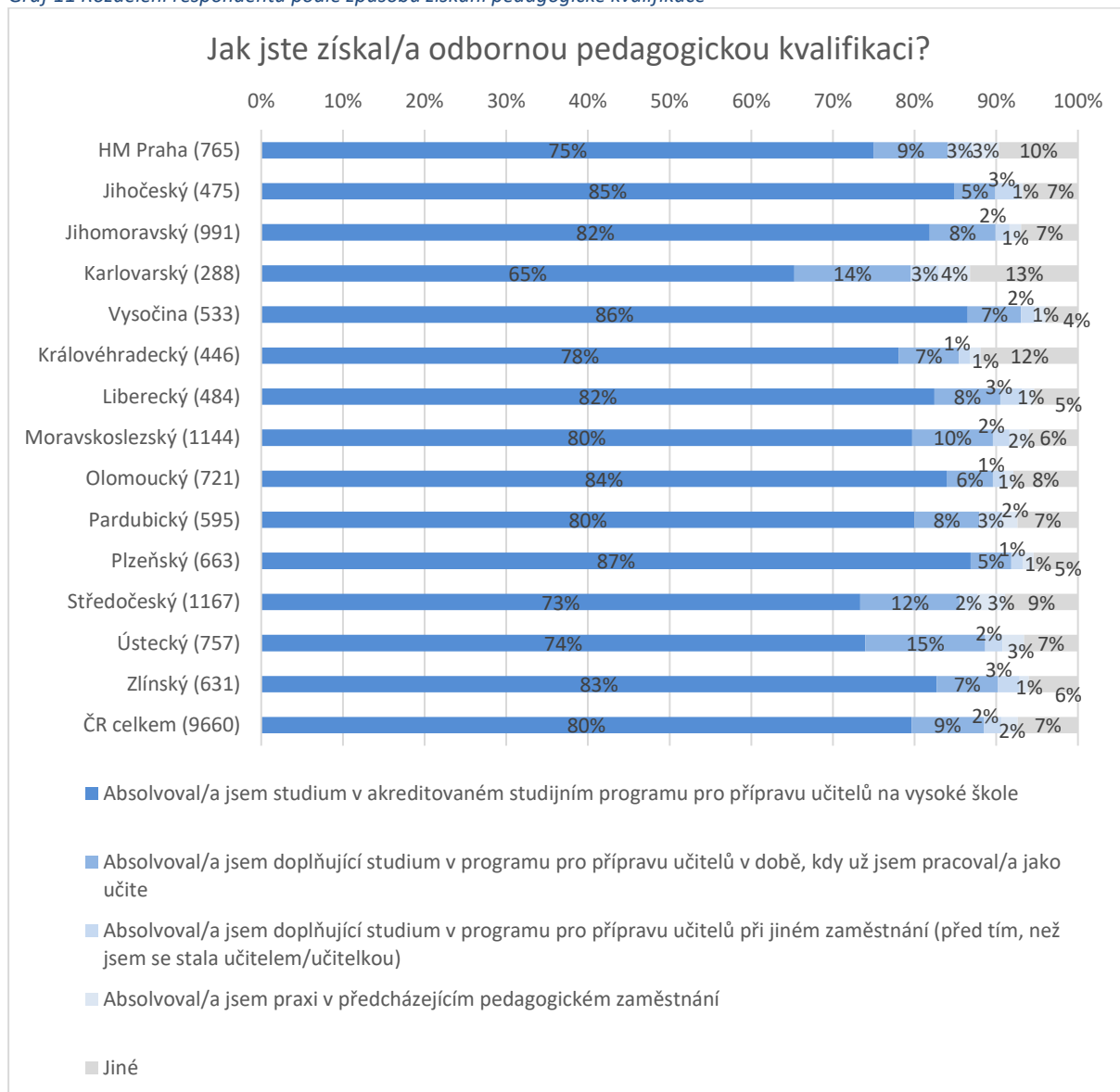
Graf 10 Rozdělení respondentů podle ukončení programu na přípravu učitelů



Většina respondentů (80 %) absolvovala studium v akreditovaném studijním programu pro přípravu učitelů na vysoké škole a 9 % toto studium absolvovalo až v době, kdy pracovali jako učitelé. Kolem 2 % respondentů absolvovalo doplňující studium v programu pro přípravu učitelů při jiném zaměstnání (před tím, než se stali učitelem/učitelkou) a stejný podíl absolvoval praxi v předcházejícím pedagogickém zaměstnání. Největší podíl těch, co absolvovali studium až v době, kdy pracovali jako učitelé (14 %), pocházeli z Karlovarského kraje, kde bylo také nejvíce jiných odpovědí (13 %). Z jiných odpovědí napříč ČR (546) bylo nejčastější absolvování kurzu asistenta pedagoga (28 %), střední pedagogické školy (12 %) a speciální pedagogiky (5 %).



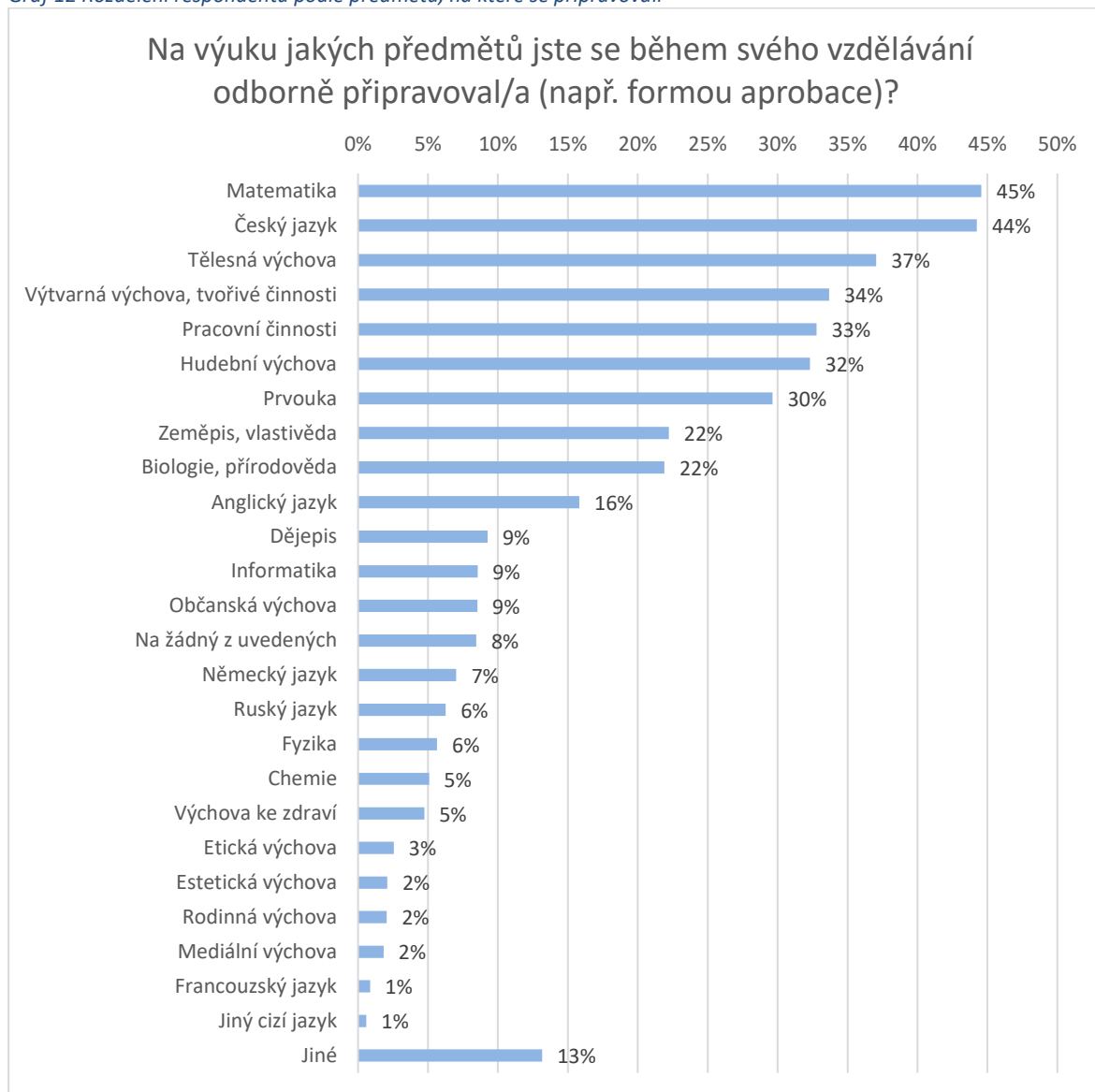
Graf 11 Rozdělení respondentů podle způsobu získání pedagogické kvalifikace



Z předmětů, na něž se respondenti připravovali, byla nejčastěji zmiňována matematika (45 %), český jazyk (44 %) či tělesná výchova (37 %). K nejčastějším kombinacím patřila právě matematika s českým jazykem společně s hudební, výtvarnou či tělesnou výchovou a pracovními činnostmi (cca 7 % ze všech možných kombinací).



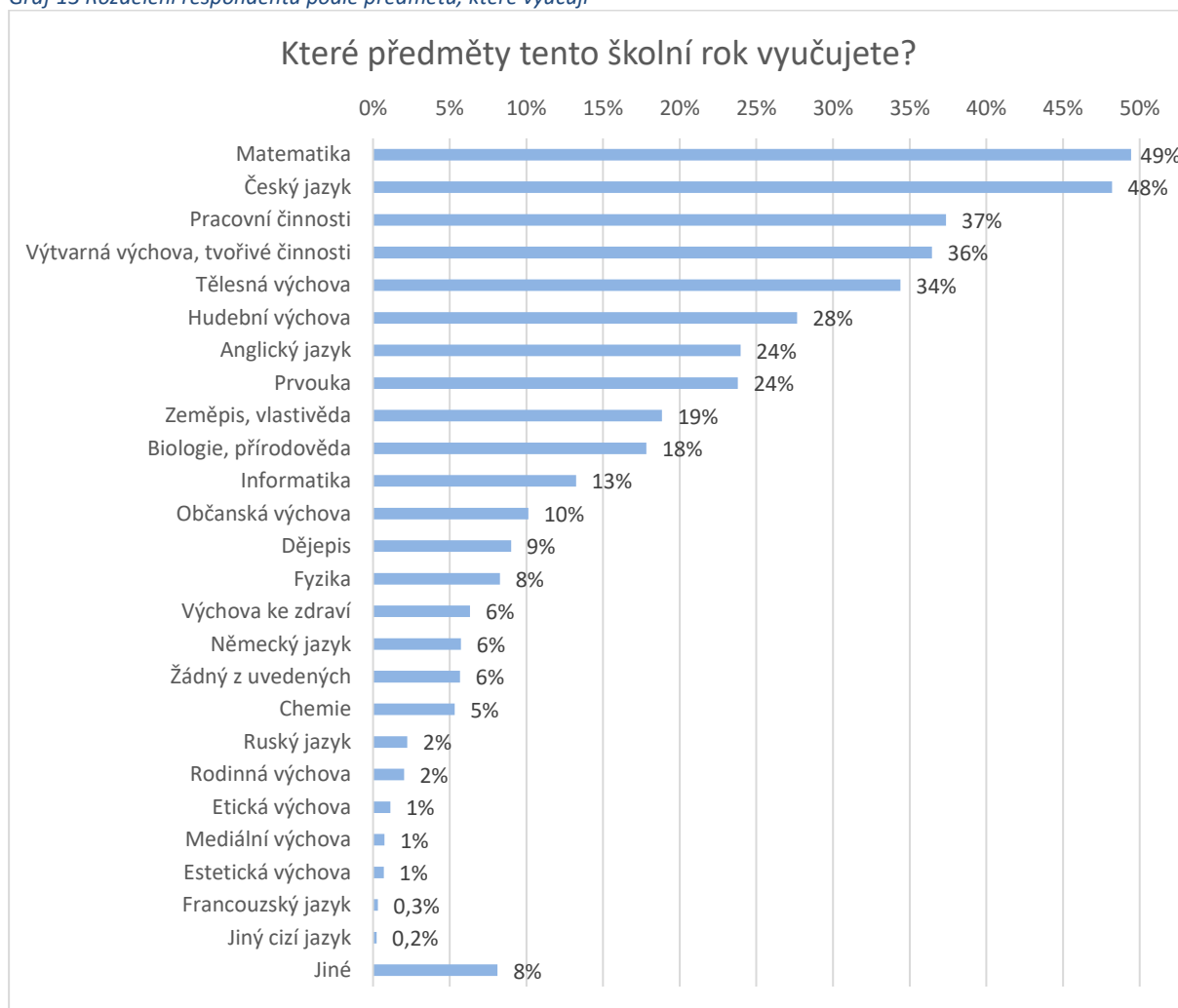
Graf 12 Rozdělení respondentů podle předmětů, na které se připravovali



Také u předmětů, které v době dotazování respondenti vyučovali, převládala matematika (49 %), český jazyk (48 %), či pracovní činnosti (37 %). Nejčastější kombinace i její podíl na všech kombinacích byla totožná s tou, jako u předmětů, na něž se respondenti připravovali.



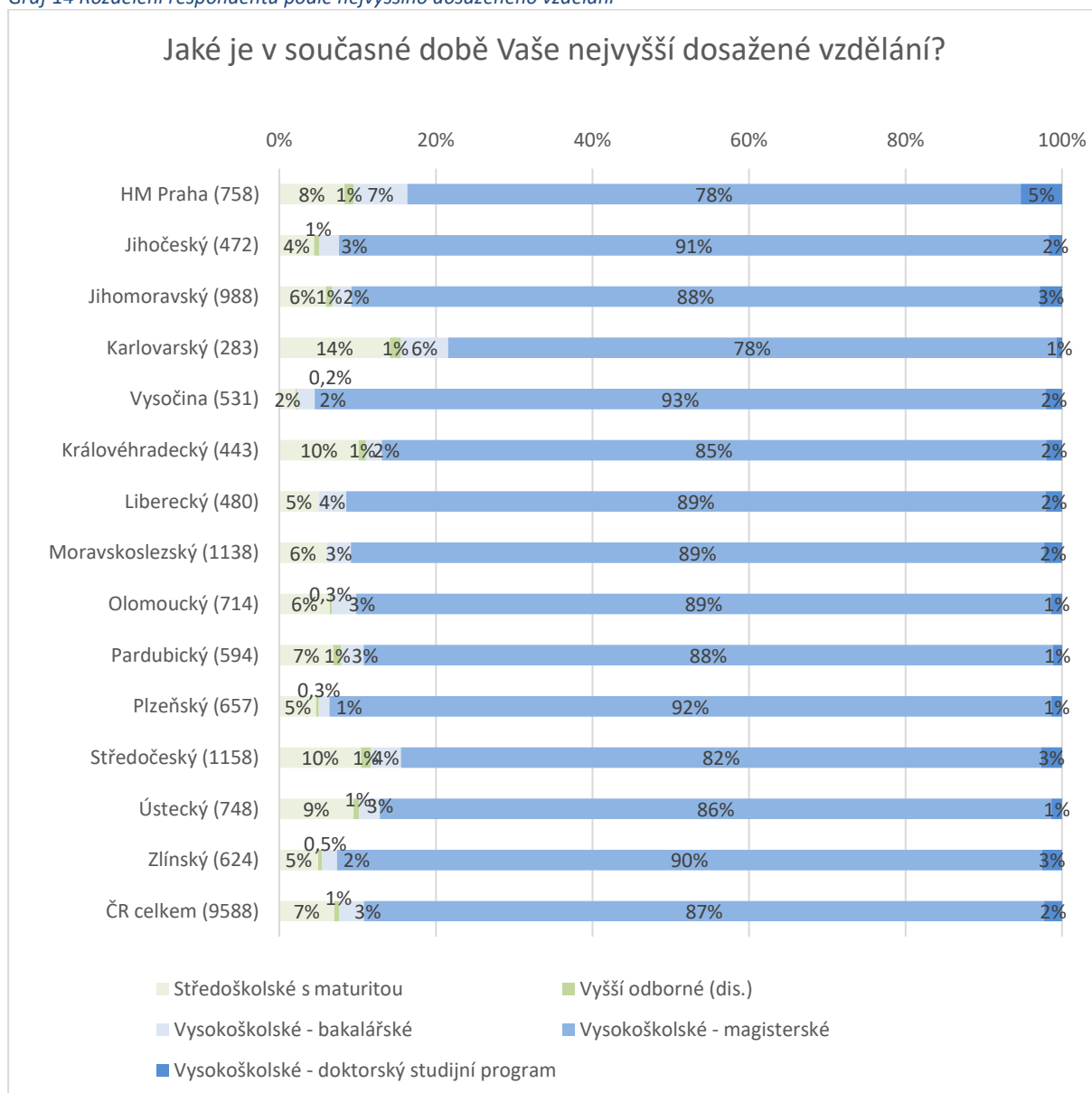
Graf 13 Rozdělení respondentů podle předmětů, které vyučují



Ze srovnání toho, zda respondenti vyučují předměty, na které se připravovali, vychází, že 21 % vyučuje přesně ty předměty, na něž se odborně připravovali. Kolem 21 % respondentů se liší v jednom předmětu, 17 % ve dvou předmětech a 13 % respondentů se liší ve třech předmětech. Ve čtyřech a více předmětech se pak liší asi 30 % respondentů.

Největší podíl respondentů dosahoval magisterského stupně vzdělání (87 %) a celkem 11 % nižšího vzdělání. Nejvyšší podíl respondentů s nižším než magisterským stupněm vzdělání byl v Karlovarském kraji (20 %).

Graf 14 Rozdělení respondentů podle nejvyššího dosaženého vzdělání

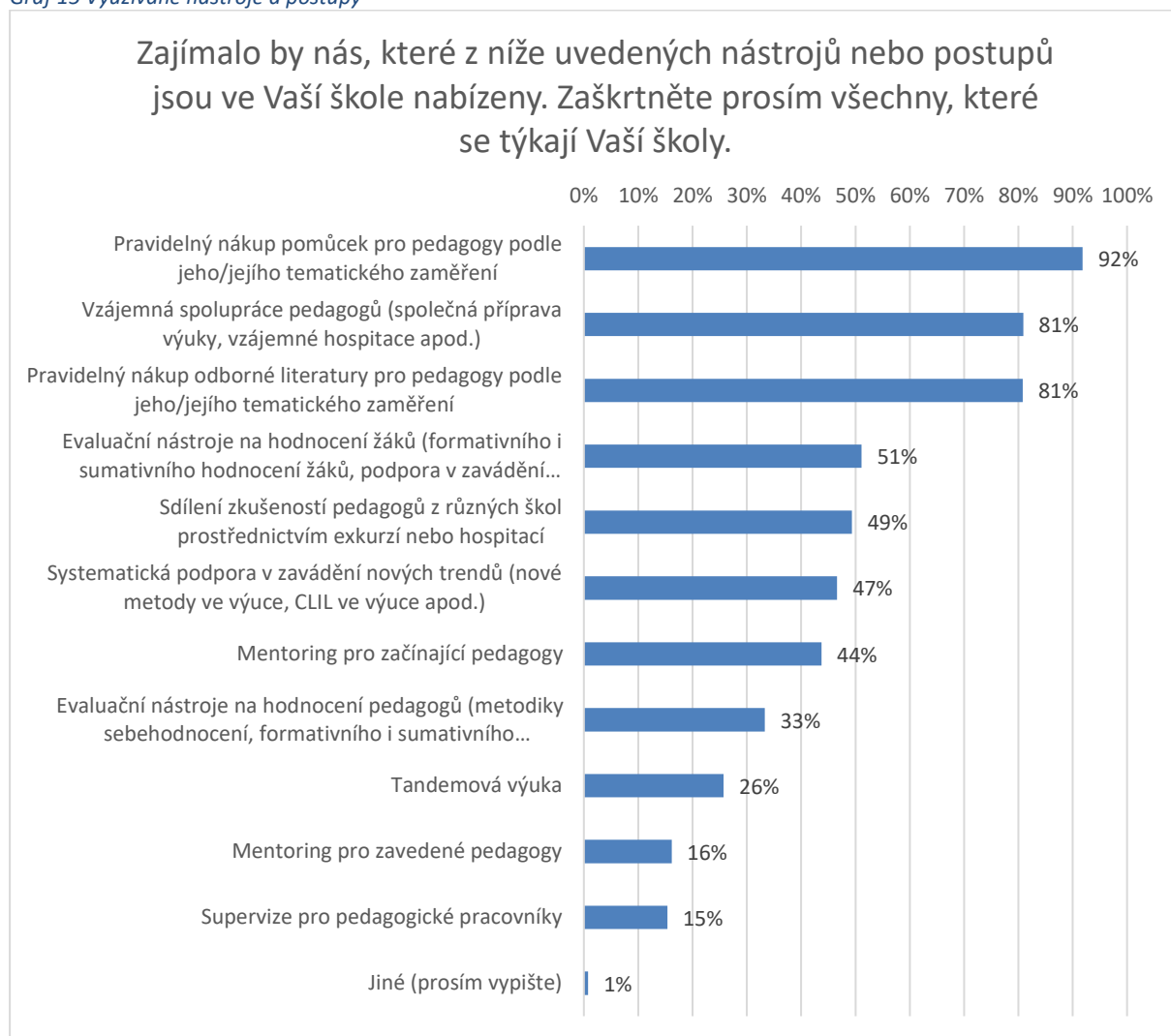


Nástroje a postupy využívané na škole

Z postupů a nástrojů, které jednotlivé školy nabízejí, volili ředitelé ZŠ nejčastěji pravidelný nákup pomůcek pro pedagogy podle jejich tematického zaměření (92 % škol), vzájemná spolupráce pedagogů (81% škol) a pravidelný nákup literatury pro pedagogy podle jejich zaměření 81 %).



Graf 15 Využívané nástroje a postupy



1

Z krajů, které byly v odpovědích zastoupeny silněji, stojí za zmínku například Moravskoslezský kraj, kde oproti výsledkům za celou ČR silněji podporují mentoring pro začínající i zavedené pedagogy a systematicky podporují zavádění nových trendů.

¹ Na tuto otázku odpovídali pouze ředitelé a ředitelky ZŠ. Počet respondentů tedy reprezentuje zároveň počet škol.



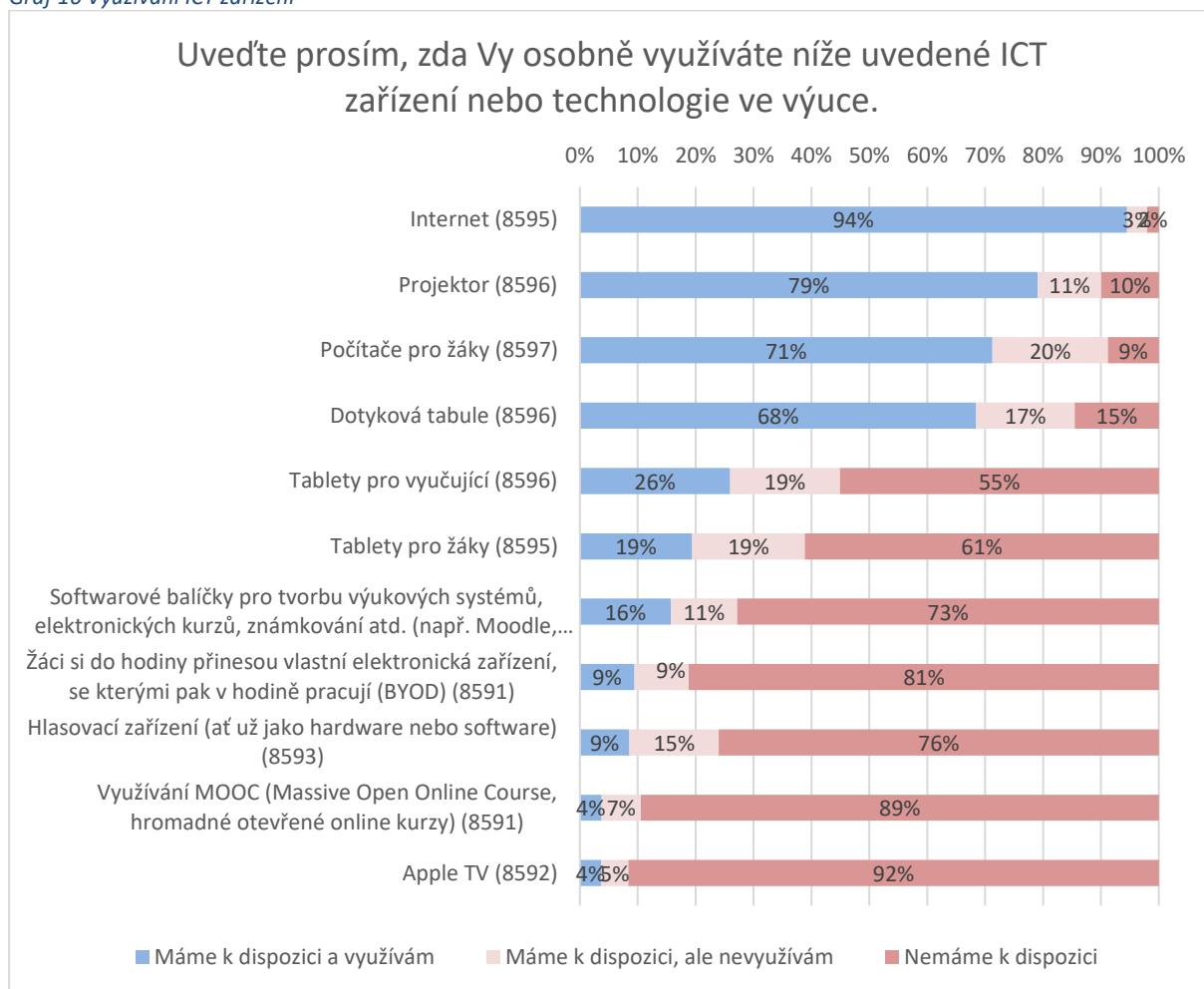
Tabulka 1 Nabídka nástrojů a postupů na školách podle krajů

Kraj	Mentoring pro začínající pedagogy	Mentoring pro zavedené pedagogy	Supervize pro pedagogické pracovníky	Pravidelný nákup odborné literatury	Pravidelný nákup pomůcek	Evaluční nástroje na hodnocení pedagogů	Evaluční nástroje na hodnocení žáků	Systematická podpora v zavádění nových trendů	Vzájemná spolupráce pedagogů	Sdílení zkušeností pedagogů z různých škol	Tandemová výuka	Jiné
HM Praha (54)	69%	22%	44%	85%	91%	50%	57%	52%	94%	54%	44%	
Jihočeský (58)	33%	12%	14%	72%	88%	29%	36%	38%	78%	40%	24%	
Jihomoravský (105)	41%	12%	7%	75%	91%	30%	46%	50%	81%	50%	21%	2%
Karlovarský (26)	35%	8%	23%	69%	88%	35%	58%	38%	73%	42%	23%	
Vysočina (71)	41%	20%	15%	86%	90%	44%	55%	45%	82%	54%	28%	
Královéhradecký (56)	45%	14%	7%	80%	91%	29%	45%	38%	77%	54%	23%	
Liberecký (57)	39%	14%	16%	79%	95%	26%	46%	42%	82%	47%	25%	2%
Moravskoslezský (113)	51%	28%	15%	75%	92%	34%	53%	63%	83%	55%	34%	1%
Olomoucký (77)	38%	9%	8%	77%	84%	25%	55%	45%	66%	45%	25%	3%
Pardubický (65)	43%	17%	11%	83%	97%	26%	43%	34%	82%	52%	18%	2%
Plzeňský (70)	47%	16%	20%	89%	91%	30%	53%	51%	84%	56%	20%	
Středočeský (136)	38%	15%	16%	84%	93%	35%	56%	39%	83%	45%	26%	1%
Ústecký (56)	48%	11%	13%	89%	96%	41%	59%	59%	82%	38%	23%	
Zlínský (71)	46%	17%	20%	85%	94%	37%	54%	48%	80%	54%	24%	
ČR celkem (1015)	44%	16%	15%	81%	92%	33%	51%	47%	81%	49%	26%	1%

Z ICT zařízení využívají respondenti ve výuce nejčastěji internet (94 %), projektor (79 %) a počítače pro žáky (71 %). Počítače pro žáky společně s tablety jsou zároveň zařízení, která jsou nejčastěji k dispozici, avšak nejsou využívána ve výuce (cca 20 %).

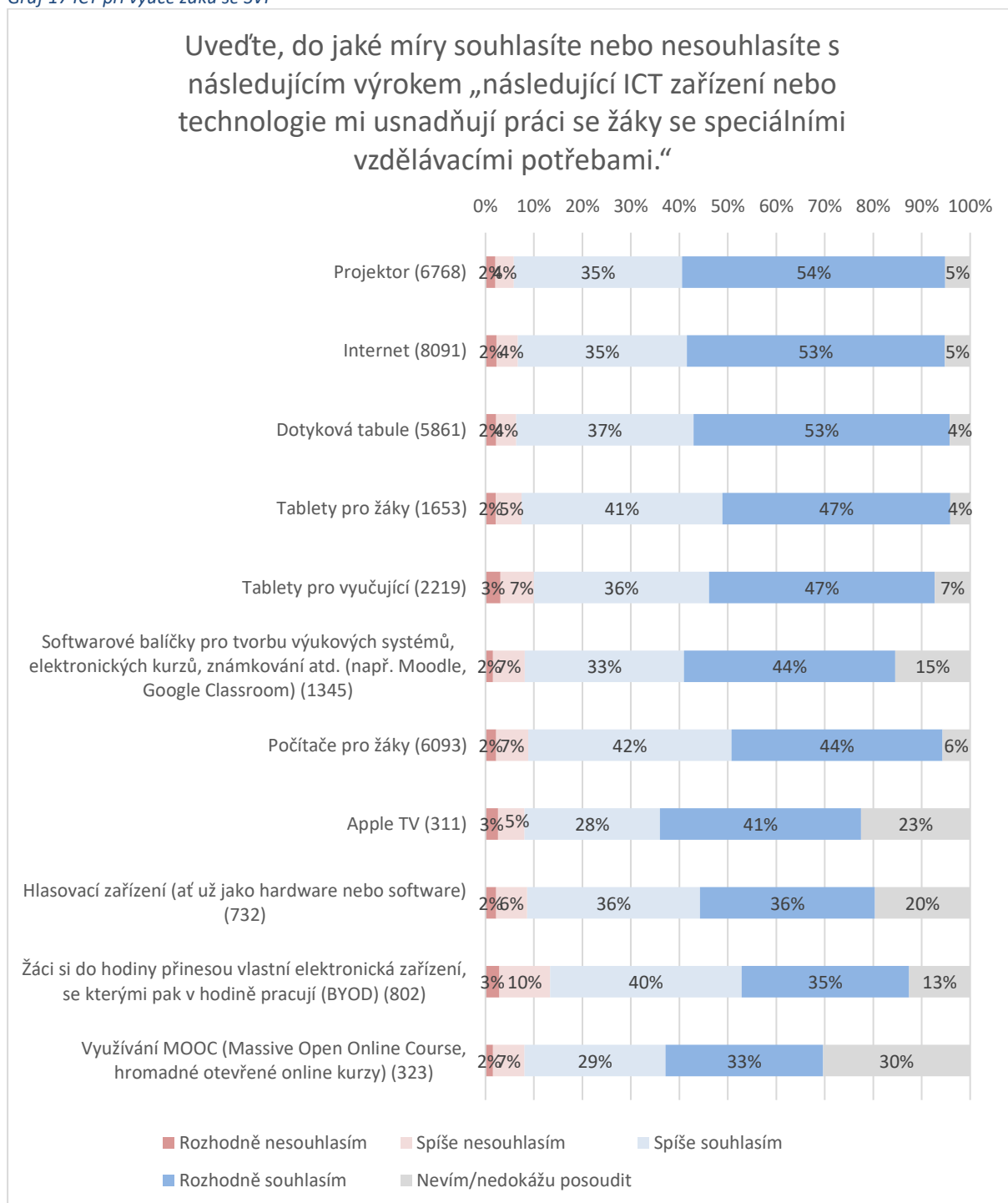


Graf 16 Využívání ICT zařízení



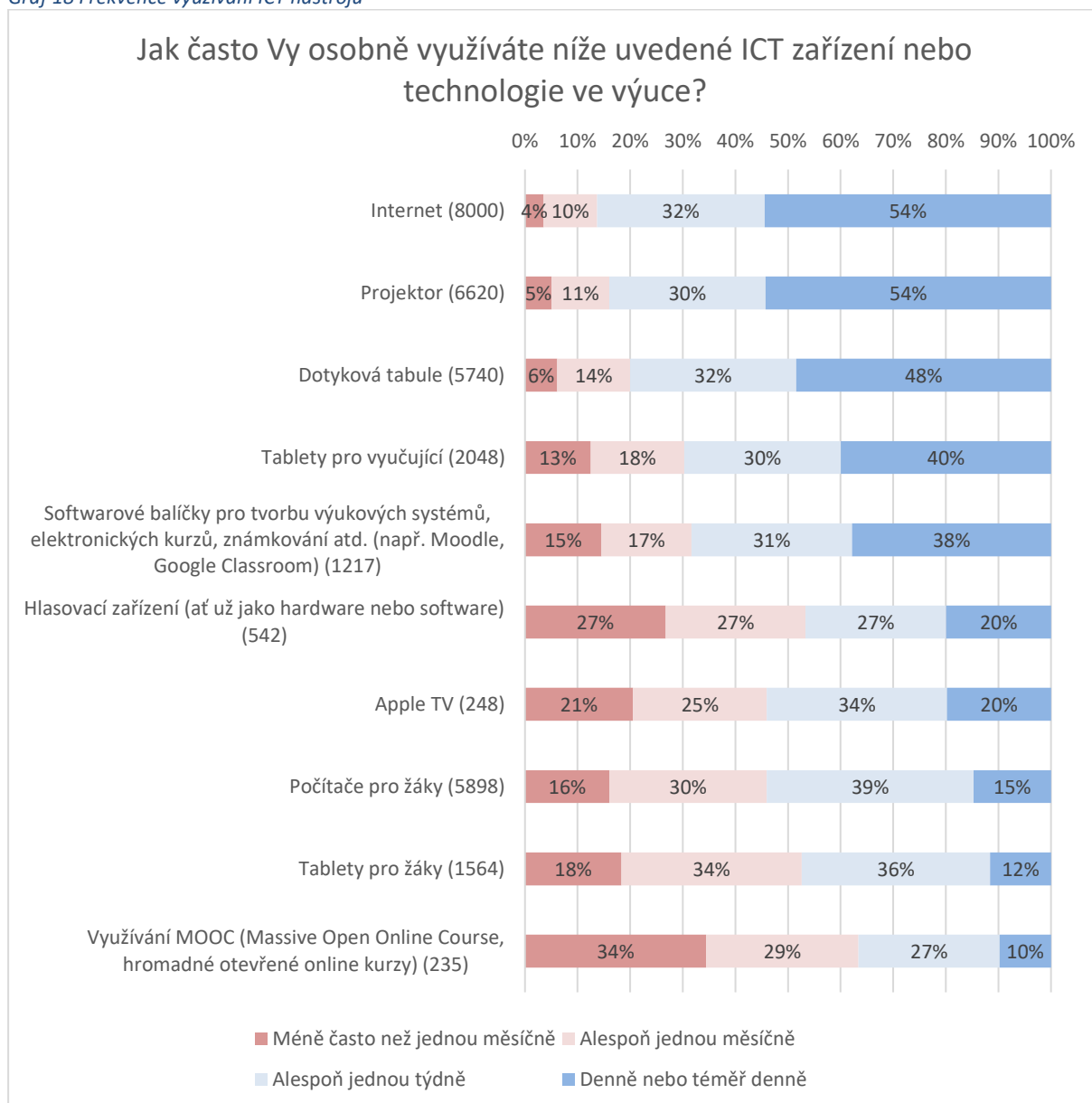
Respondenti, kteří odpověděli, že mají daný ICT nástroj k dispozici, se dále vyjadřovali k tomu, zda podle nich tyto nástroje usnadňují práci se žáky se SVP. U všech jmenovaných nástrojů byla nadpoloviční většina respondentů přesvědčena o tom, že rozhodně či spíše pomáhají s výukou žáků se SVP. U projektoru, internetu a dotykové tabule rozhodně souhlasilo přes 50 % respondentů.

Graf 17 ICT při výuce žáků se SVP



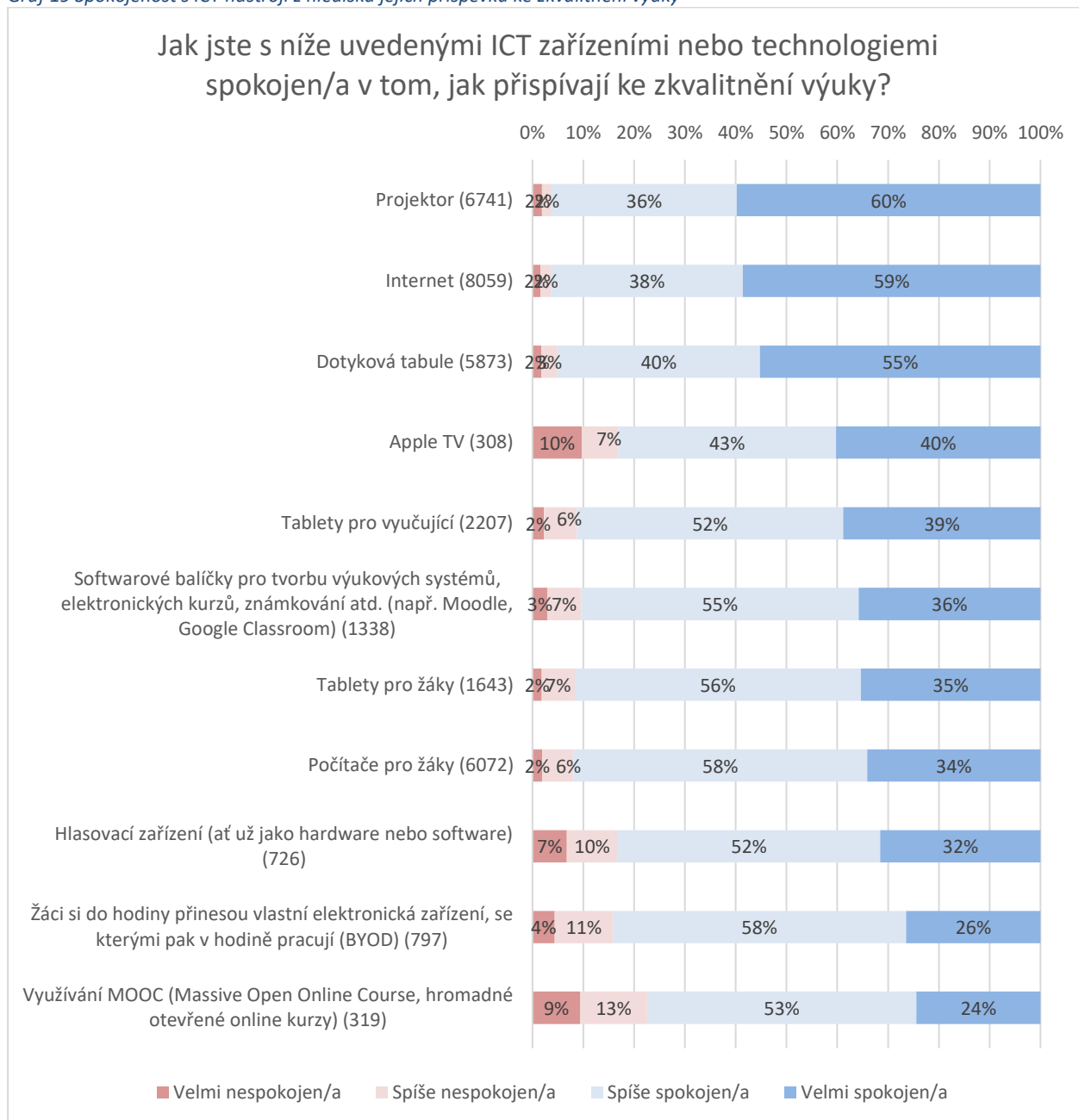
Ti, kteří dané ICT zařízení používají, byli dále dotazováni, jak často tato zařízení využívají. Nejčastěji využívanými ICT nástroji jsou internet a projektor, které denně využívá 54 % respondentů. Takřka polovina respondentů (48 %) využívá také dotykovou tabuli.

Graf 18 Frekvence využívání ICT nástrojů



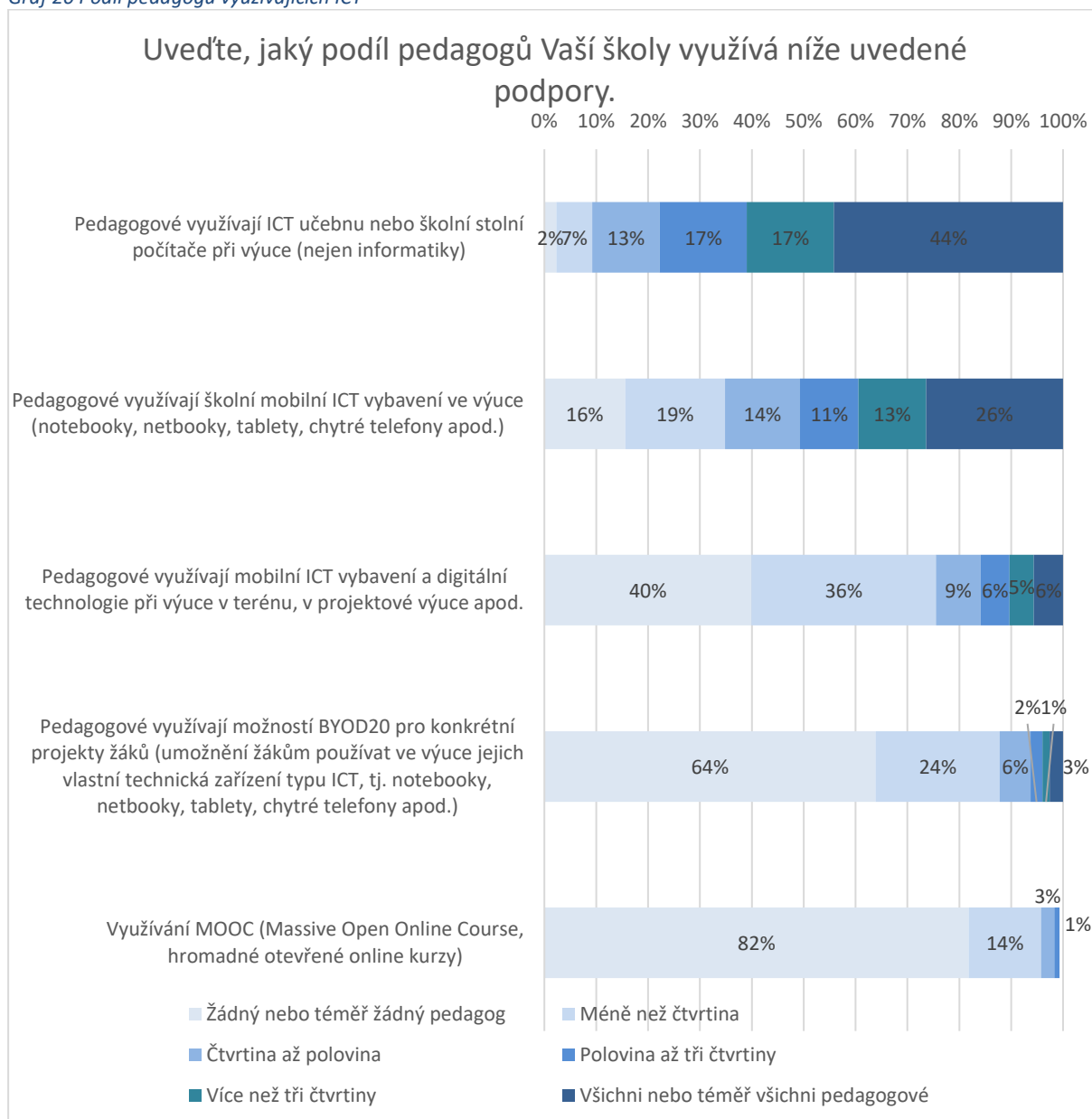
Ti, kteří daný ICT nástroj využívají, byli také dotazováni na to, zda podle nich tyto nástroje přispívají ke zkvalitnění výuky. Nejvíce chválili respondenti projektory, s nimiž bylo z hlediska příspěvku ke zkvalitnění výuky velmi spokojeno 60 % z nich. Z dalších nástrojů následoval internet (59 % velmi spokojených) a dotyková tabule (55 % velmi spokojených).

Graf 19 Spokojenost s ICT nástroji z hlediska jejich příspěvku ke zkvalitnění výuky



Ředitelé byli dotazováni, jaký podíl pedagogů na jejich škole využívá jednotlivé ICT nástroje či podporu ve výuce. Nejčastěji využívají ICT učebnu či školní stolní počítač, a to na 51 % škol více než tři čtvrtiny pedagogů. Následovala školní mobilní zařízení, která využívají více než tři čtvrtiny pedagogů na 39 % škol.

Graf 20 Podíl pedagogů využívajících ICT



N=1007

Spolupráce škol s různými institucemi

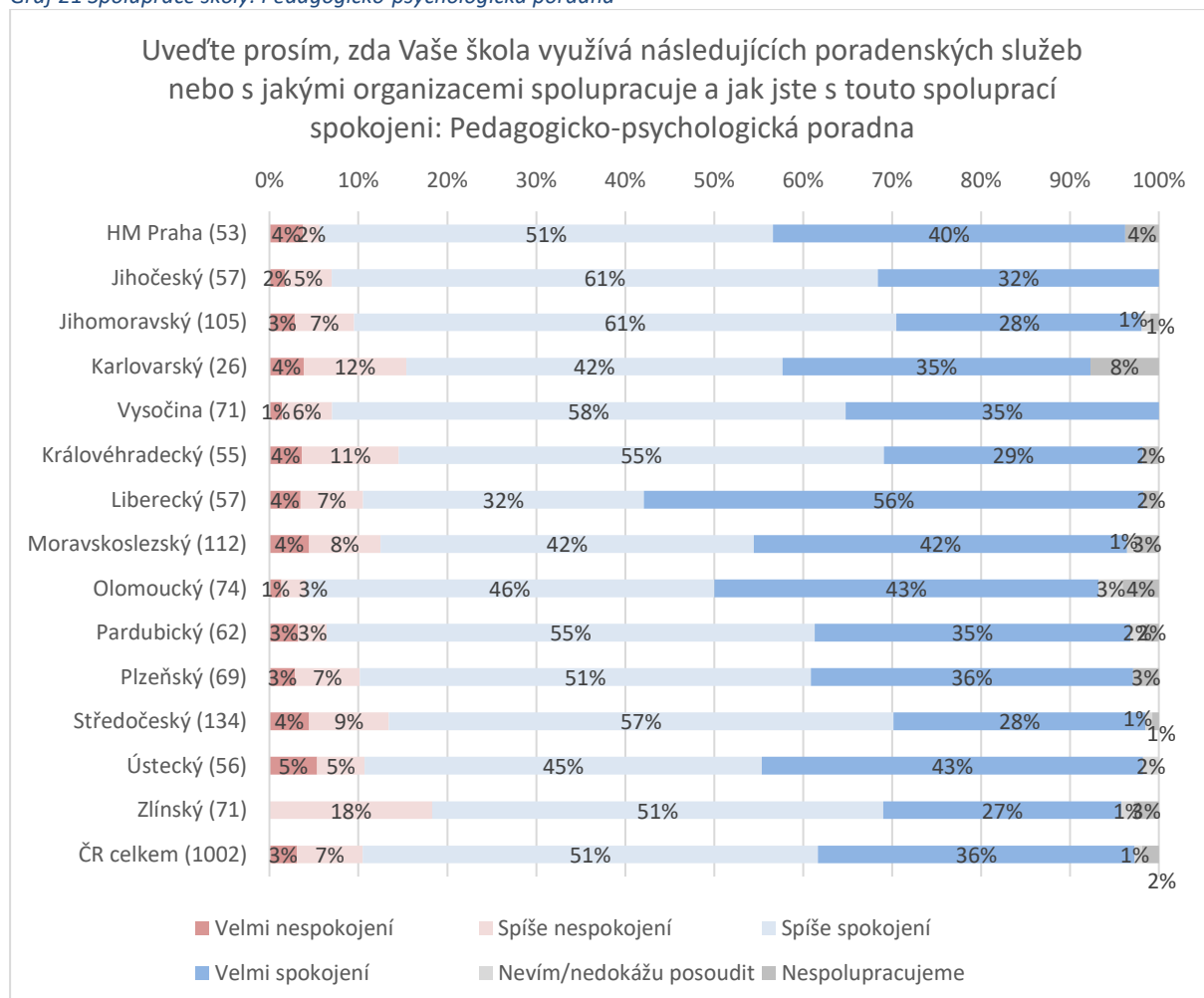
Ředitelé byli dotazováni, zda spolupracují se speciálně-pedagogickým centrem, střediskem výchovné péče, pedagogicko-psychologickou poradnou, neúplným či úplným školním poradenským pracovištěm, nestátními neziskovými organizacemi a Orgánem sociálně-právní ochrany dětí, a jak jsou s touto spoluprací spokojeni.

Nejčastěji zástupci škol uváděli, že spolupracují s pedagogicko-psychologickými poradnami. Pouze 2 % ZŠ s nimi nespolupracuje. Z těch, co odpověděli, že s poradnami spolupracují, jich 36 % bylo velmi spokojeno a 51 % spíše spokojeno. Velmi nespokojena byla 3 % respondentů a 7 % spíše nespokojena.



Odpovědi napříč kraji jsou velmi rozdílné. V Libereckém kraji je velmi spokojeno 56 % respondentů, a v Olomoucké a Ústeckém kraji 43 %, což je o 20 % a 7 % více oproti celorepublikovému průměru. Nejméně kladných odpovědí je ve Zlínském kraji (27 %), což je o 9 % méně, než je celorepublikový průměr. Dále je ve Zlínském kraji (18 %) a v Karlovarském kraji (12 %) respondentů a spíše nespokojeno, což je o 11 % a 5 % více oproti celorepublikovému průměru.

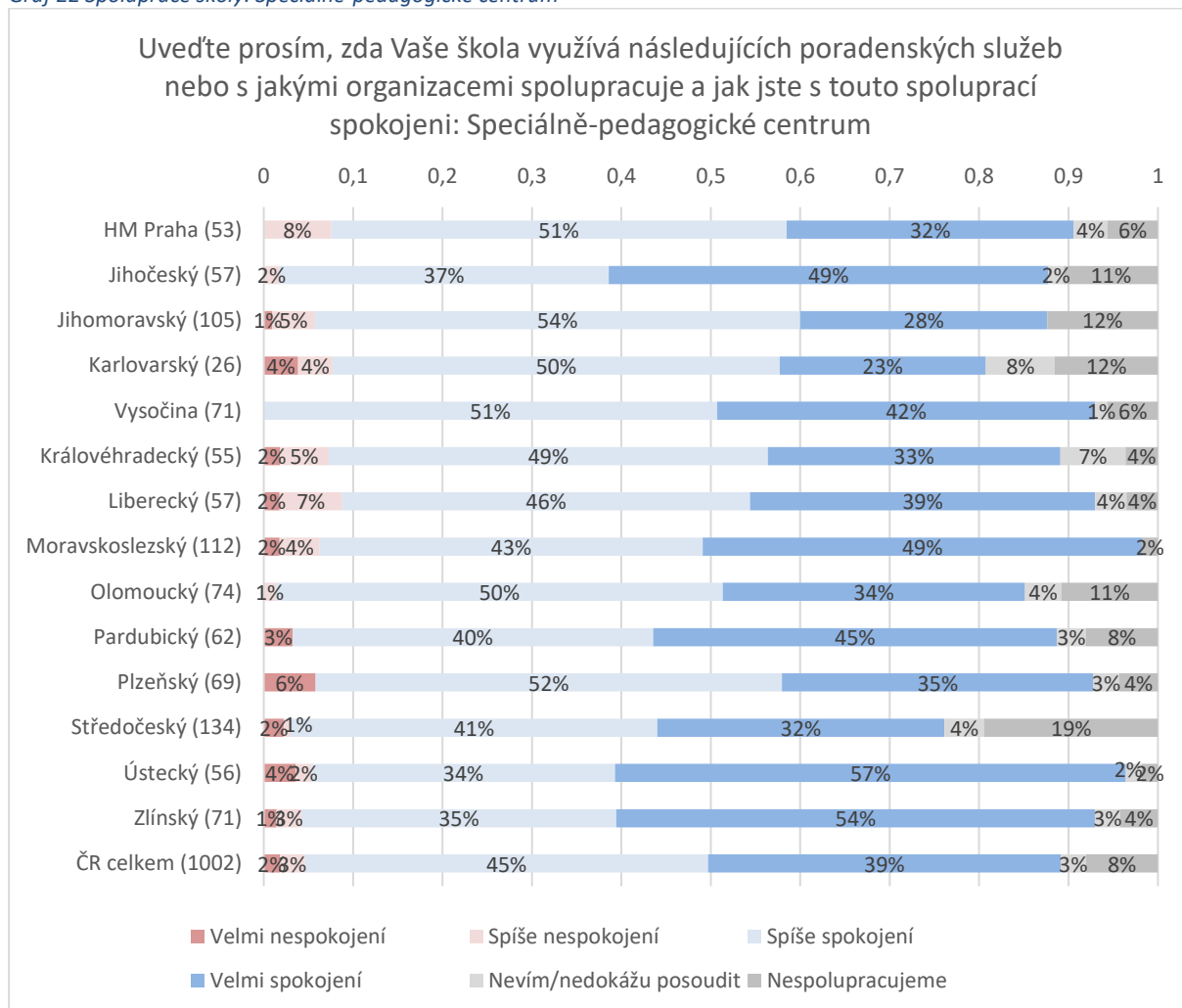
Graf 21 Spolupráce školy: Pedagogicko-psychologická poradna



Druhou nejčastější organizací z nabízeného seznamu, s nimiž školy spolupracují, byla speciálně-pedagogická centra. Pouze 8 % dotázaných škol s nimi nespolupracuje. Z těch ředitelů, co odpověděli, že s centry spolupracují, jich 39 % bylo velmi spokojeno a 45 % spíše spokojeno. Velmi nespokojených bylo 2 % respondentů a spíše nespokojených taktéž 2 %. Odpovědi napříč kraji jsou velmi rozdílné. V Ústeckém (57 %), ve Zlínském (54 %) a v Jihočeském kraji (49 %) respondentů je velice spokojeno, což je o 18 %, 16 % a 10 % více, než je celorepublikový průměr. Nejméně kladných odpovědí je v Karlovarském kraji (23 %), což je o 16 % méně oproti celorepublikovému průměru. Ve Středočeském kraji s centry nespolupracuje 19 % respondentů, což je o 11 % více.



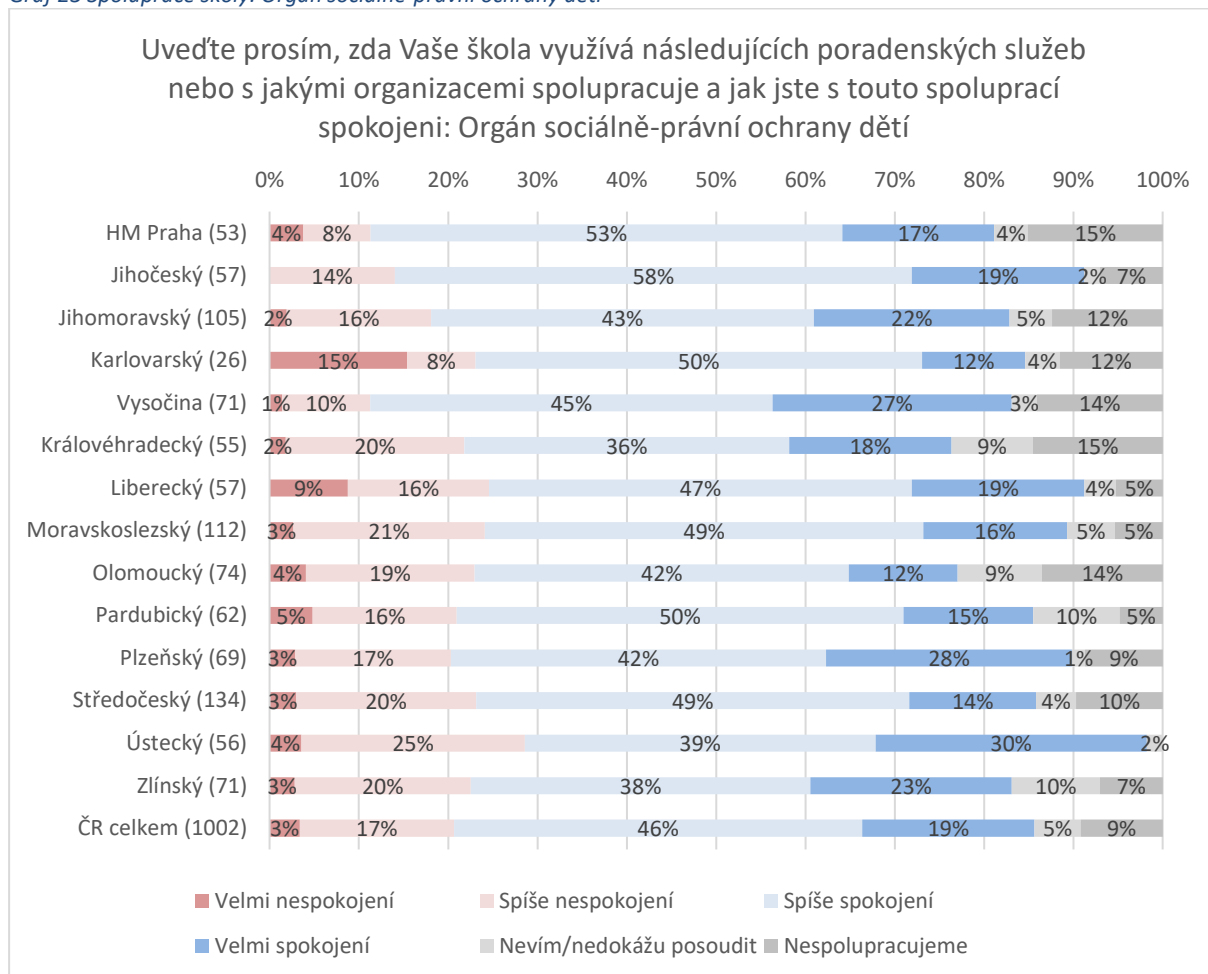
Graf 22 Spolupráce školy: Speciálně-pedagogické centrum



Většina oslovených škol spolupracuje také s orgány sociálně-právní ochrany dětí. Jen 9 % jich deklarovalo, že s nimi nespolutracují. Z těch, co odpověděli, že s těmito orgány spolupracují, jich 19 % bylo velmi spokojeno a 46 % spíše spokojeno. Ze všech jmenovaných organizací byla nespokojenost s orgány sociálně-právní ochrany dětí nejvyšší (17 % spíše nespokojeno a 3 % velmi nespokojeno). Odpovědi napříč kraji jsou velmi rozdílné. V Ústeckém kraji (30 %) a v kraji Vysočina (27 %) respondentů bylo velmi spokojeno, což je o 11 % a 8 % více oproti celorepublikovému průměru. V Ústeckém kraji bylo spíše nespokojeno 25 % respondentů, což je o 8 % více, než je celorepublikový průměr.



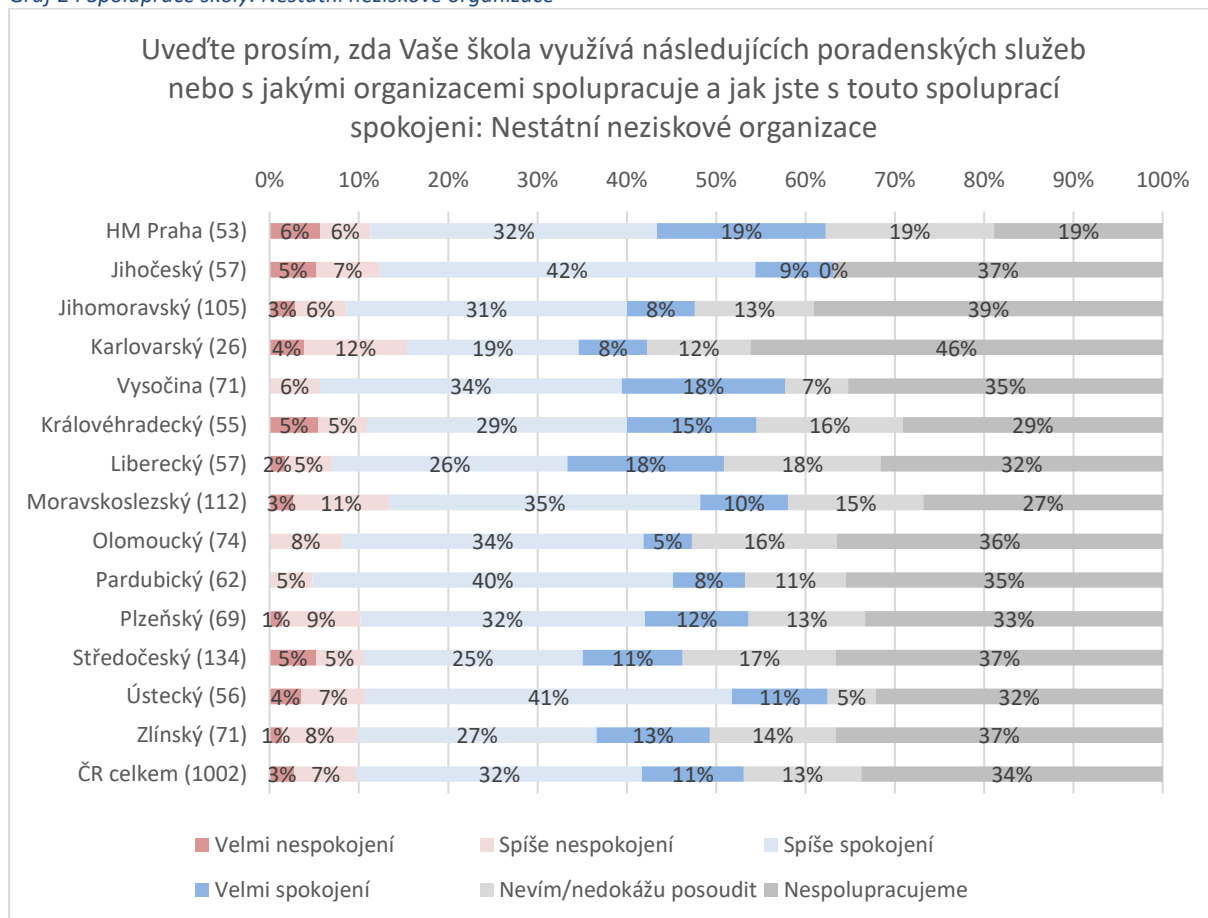
Graf 23 Spolupráce školy: Orgán sociálně-právní ochrany dětí



S nestátními neziskovými organizacemi nespolupracuje asi 34 % škol. Z těch, co odpověděli, že s neziskovými organizacemi spolupracují, jich 11 % bylo velmi spokojeno (nejméně ze všech nabízených organizací) a 32 % spíše spokojeno. Velmi nespokojeno bylo 3 % respondentů a spíše nespokojeno 7 %. Odpovědi napříč kraji jsou velmi rozdílné. V Karlovarském kraji s těmito organizacemi nespolupracuje 46 % respondentů, což je o 12 % více, než je republikový průměr. Nejméně respondentů (19 %), kteří uvedli, že s těmito organizacemi spolupracují, je z Prahy. V Praze, v Libereckém kraji a v kraji Vysočina bylo velmi spokojeno 19 % a 18 % respondentů, což je o 8 % a 7 % více, než je republikový průměr.



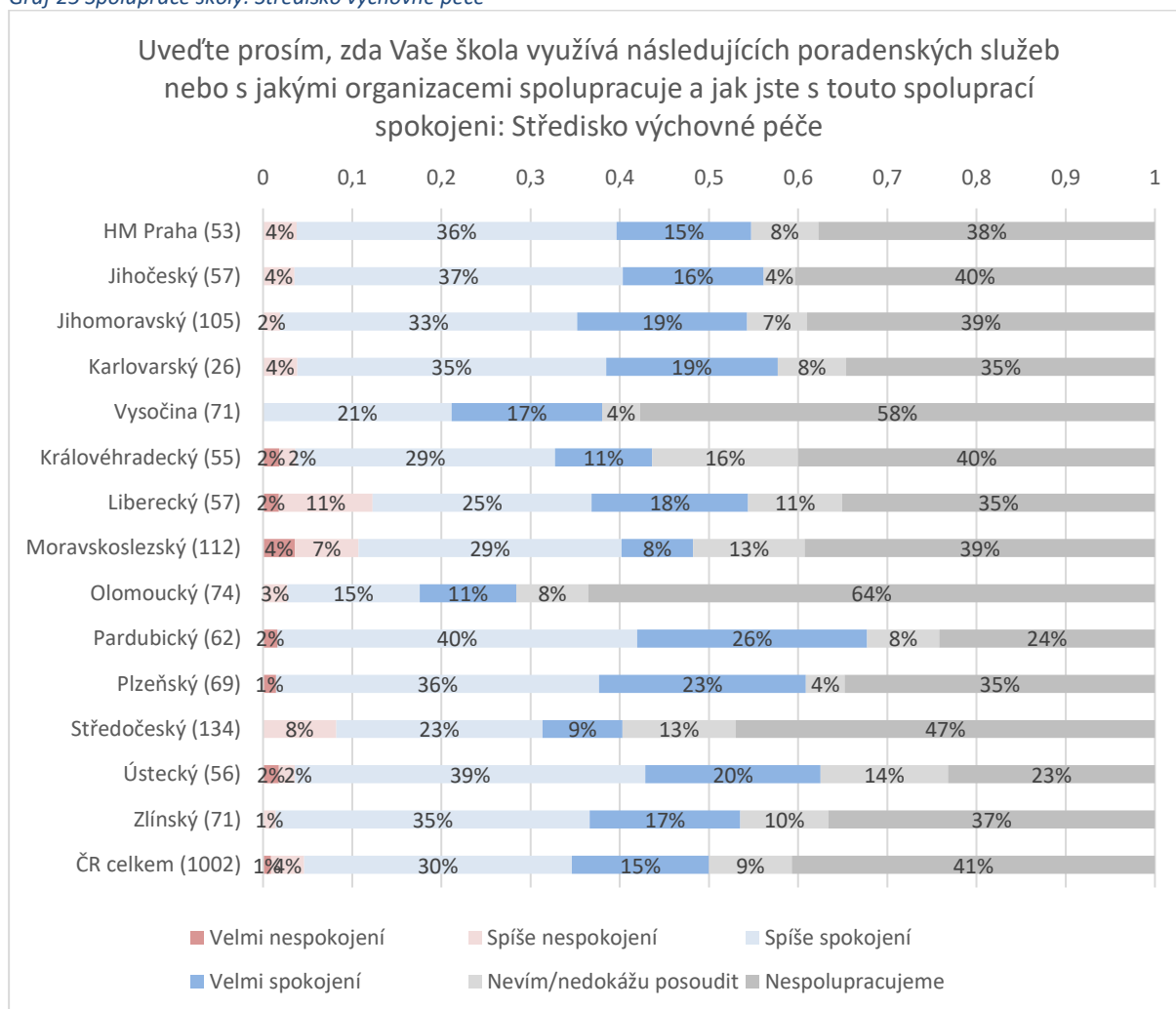
Graf 24 Spolupráce školy: Nestátní neziskové organizace



Se středisky výchovné péče nespolupracovalo 41 % škol. Z těch ředitelů, co odpověděli, že s centry spolupracují, jich 15 % bylo velmi spokojeno a 30 % spíše spokojeno. Velmi nespokojeno bylo 1 % a spíše nespokojeno 4 % respondentů. Odpovědi napříč kraji jsou velmi rozdílné. V Olomouckém kraji (64 %) a v kraji Vysočina (58 %) respondentů nespolupracuje s centry výchovné péče, což je o 23 % a 17 % více oproti celorepublikovému průměru. Pouze 23 % respondentů v Ústeckém a 24 % v Pardubickém kraji s centry výchovné péče nespolupracuje, což je o 18 % a 17 % méně, než je celorepublikový průměr. V Pardubickém kraji (26 %) a v Plzeňském kraji (23 %) respondentů je velmi spokojeno, což je o 11 % a 8 % více, než je celorepublikový průměr. V Libereckém kraji je 11 % respondentů spíše nespokojeno, což je o 7 % více, než je celorepublikový průměr.



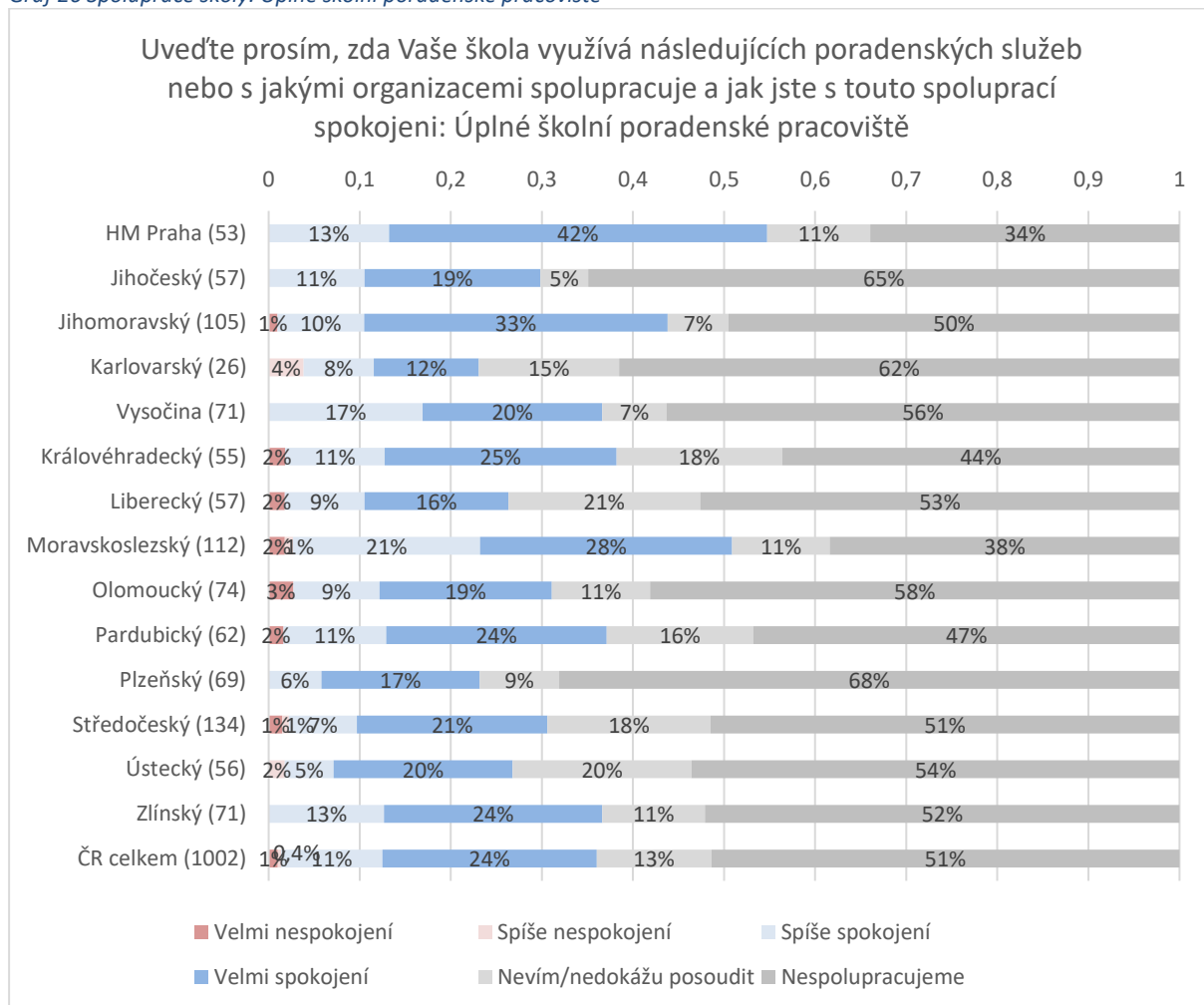
Graf 25 Spolupráce školy: Středisko výchovné péče



Ještě méně využívaly dotazované školy služeb úplných školních poradenských pracovišť (51 %). Z těch ředitelů, co odpověděli, že s těmito pracovišti spolupracují, jich 24 % bylo velmi spokojeno a 11 % spíše spokojeno. Pouze 1 % respondentů bylo velmi nespokojeno a 0,4 % spíše nespokojeno. Odpovědi napříč kraji jsou velmi rozdílné. V Praze (42 %) a v Jihomoravském kraji (33 %) respondentů bylo velmi spokojeno, což je o 18 % a 9 % více, než je celorepublikový průměr. V Plzeňském (68 %) a v Jihočeském kraji (65 %) respondentů nespolupracuje s těmito pracovišti, což je o 17 % a 14 % více, než je celorepublikový průměr. Pouze 38 % respondentů nespolupracuje s těmito pracovišti, což je o 13 % méně, než je celorepublikový průměr.



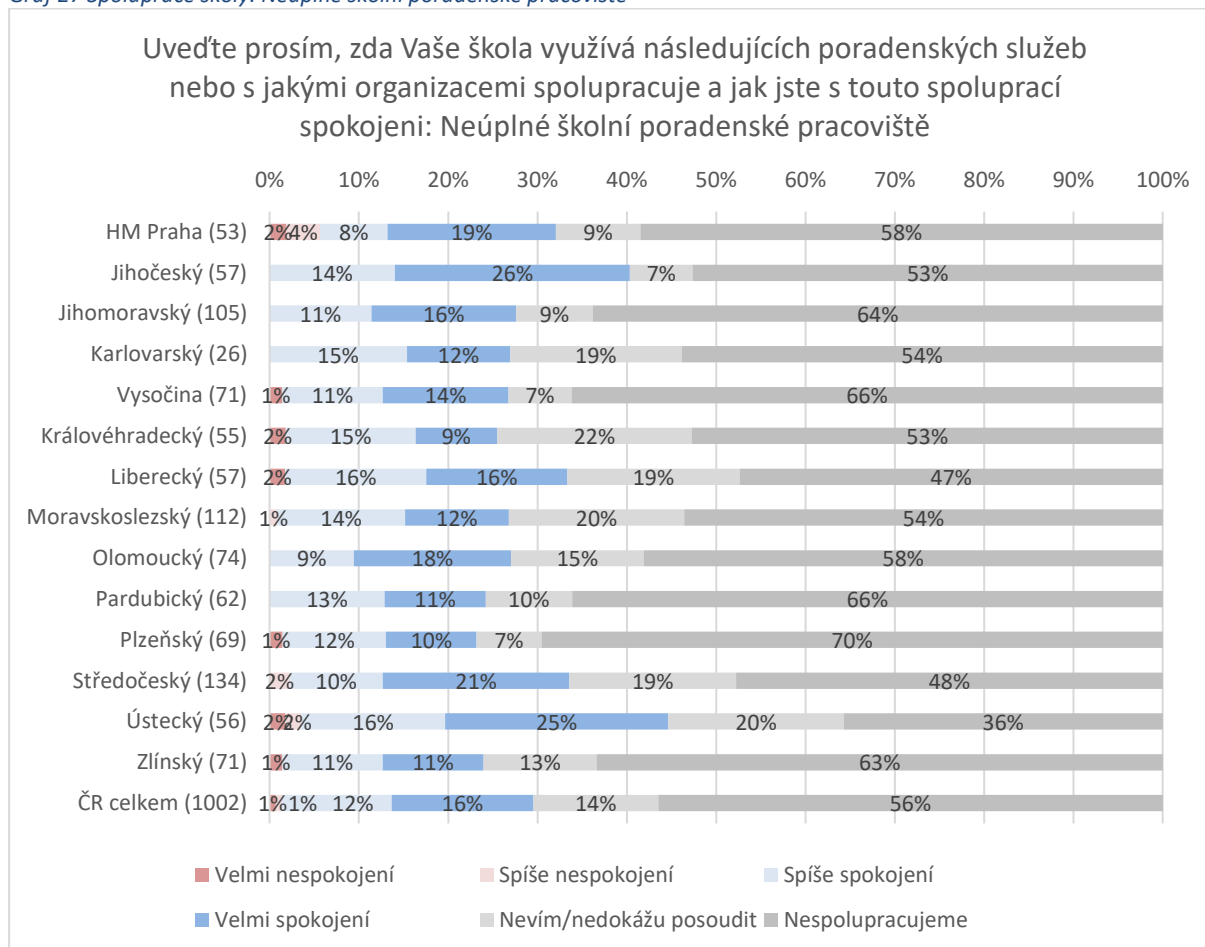
Graf 26 Spolupráce školy: Úplné školní poradenské pracoviště



Neméně škol deklarovalo, že využívá nebo spolupracuje s neúplnými školními poradenskými pracovišti (56 %). Z těch ředitelů, co odpověděli, že s těmito pracovišti spolupracují, jich 16 % bylo velmi spokojeno a 12 % spíše spokojeno. Velmi nespokojeno byly 1 % respondentů a 1 % bylo spíše nespokojeno. Odpovědi napříč kraji jsou velmi rozdílné. V Plzeňském kraji (70 %), v Pardubickém kraji a kraji Vysočina (66 %) respondentů nespolupracuje s těmito pracovišti, což je o 14 % a 10 % více, než je celorepublikový průměr. Nejméně respondentů (36 %), kteří nespolupracují s těmito pracovišti, je z Ústí. V Jihočeském kraji (26 %) a v Ústeckém kraji (25 %) respondentů je velmi spokojeno se spoluprací, což je o 10 % a 9 % více, než je celorepublikový průměr.



Graf 27 Spolupráce školy: Neúplné školní poradenské pracoviště



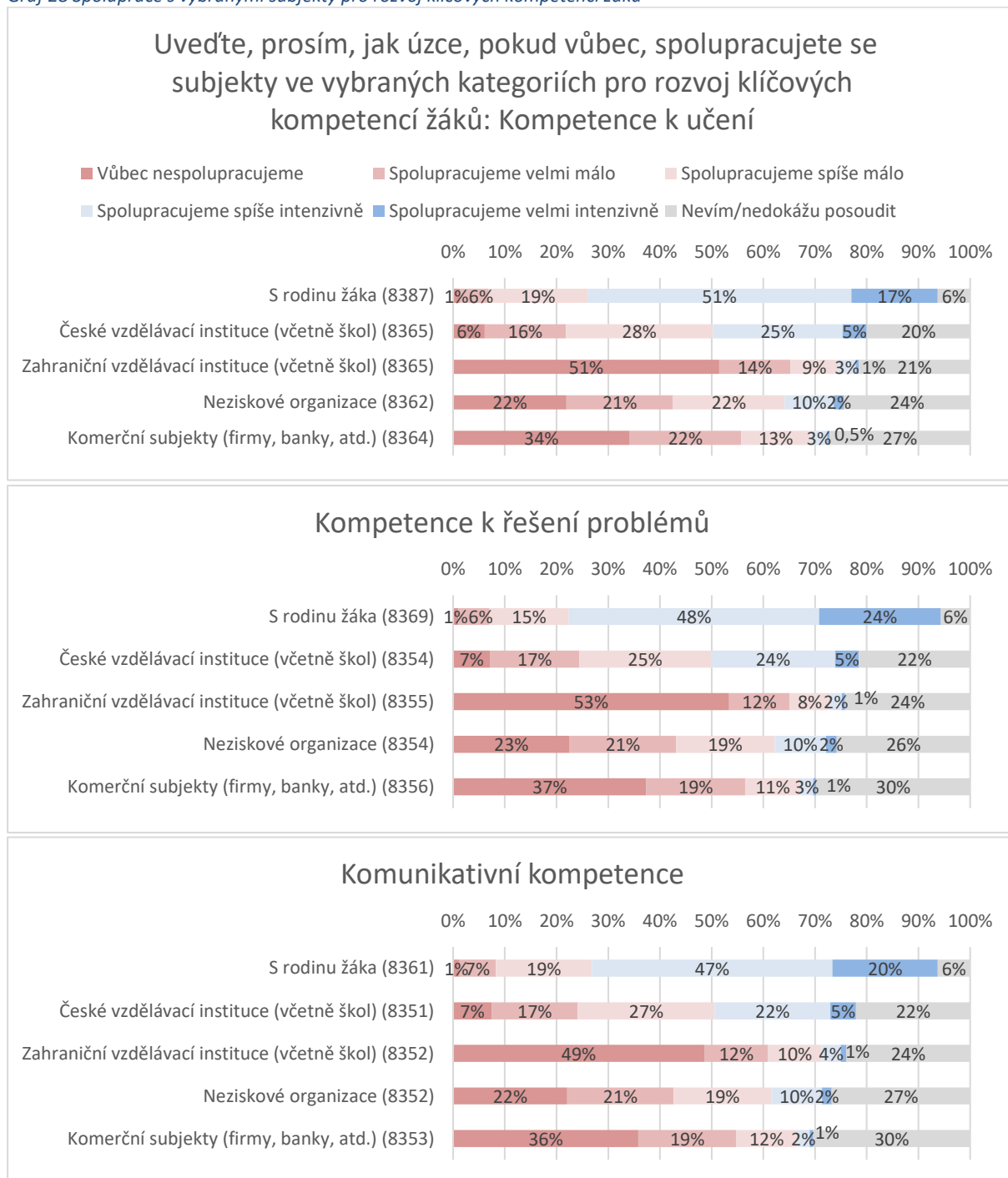
Spolupráce při rozvoji klíčových kompetencí žáků

Respondenti se vyjadřovali k tomu, jak úzce, pokud vůbec, spolupracují s různými subjekty ve vybraných kategoriích pro rozvoj klíčových kompetencí žáků. U všech nabízených subjektů respondenti nejvíce intenzivně spolupracovali s rodinou žáka. Nejvíce respondentů (68 %) uvedlo, že spolupráce s rodinou žáka byla intenzivní, a nebo spíše intenzivní u kategorie Kompetence k učení. Nejméně respondentů (26 %) označilo spolupráci jako intenzivní a nebo spíše intenzivní u kategorie Týmová práce – leadership a schopnost práce v týmu.

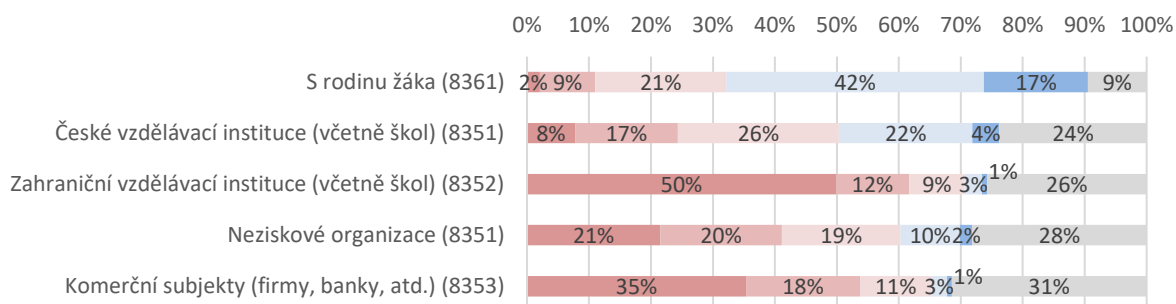
U všech nabízených subjektů respondenti nejméně intenzivně spolupracovali s komerčními subjekty. Přibližně 20 % respondentů označovalo spolupráci s komerčními subjekty za málo a nebo spíše málo intenzivní. S komerčními subjekty nespolupracuje vůbec 30 % respondentů a to u všech kategorií klíčových kompetencí. U všech kategorií klíčových kompetencí více než 50 % respondentů vůbec nespolupracuje se zahraničními institucemi. Více než pětina respondentů dále uvedla u 4 z 5 nabízených subjektů, že neví, a nebo nedokáže posoudit, jak úzce s těmito subjekty spolupracují.



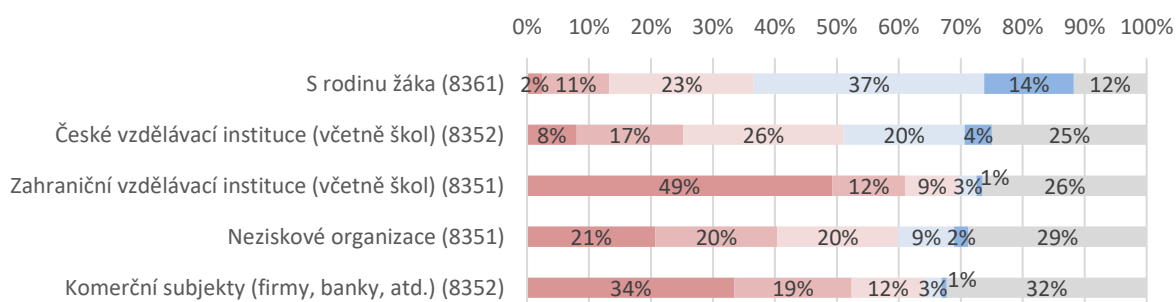
Graf 28 Spolupráce s vybranými subjekty pro rozvoj klíčových kompetencí žáků



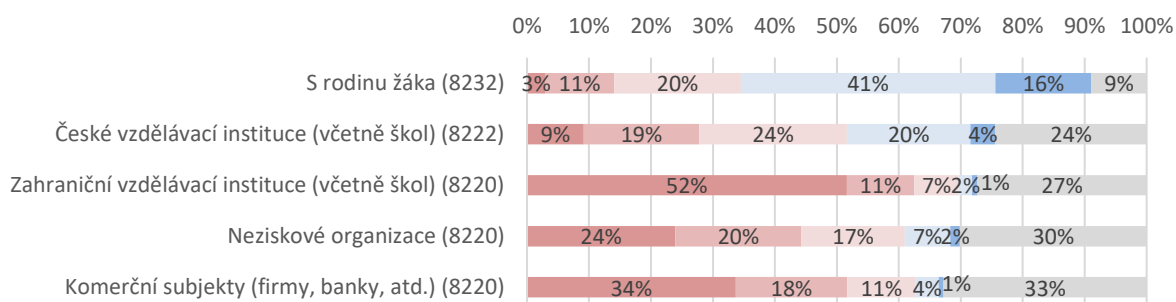
Sociální a personální kompetence



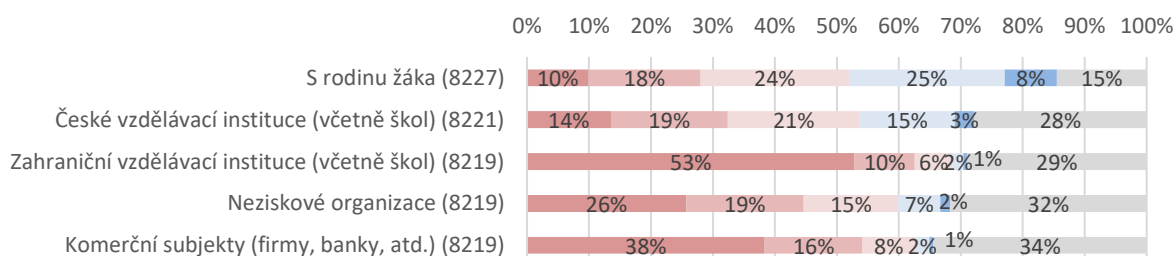
Občanská kompetence



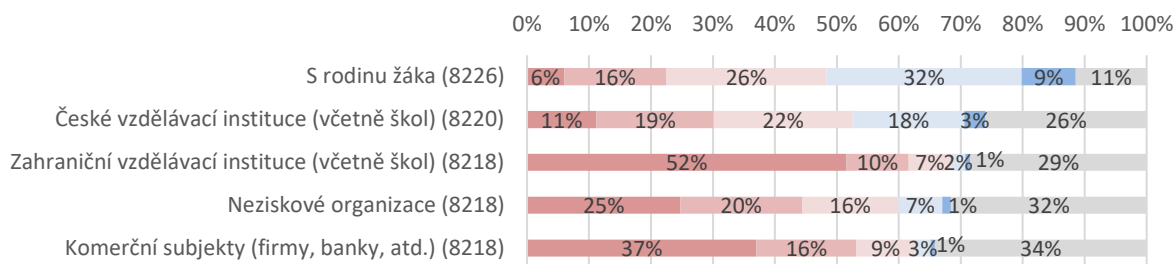
Pracovní kompetence



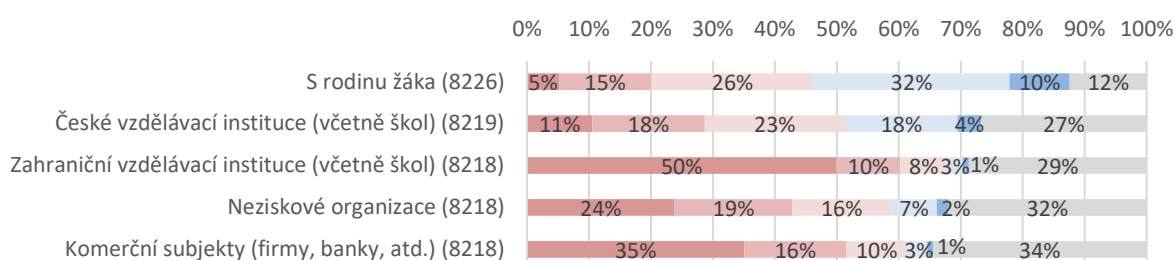
Kompetence rozeznávat falešné zprávy a dezinformační servery



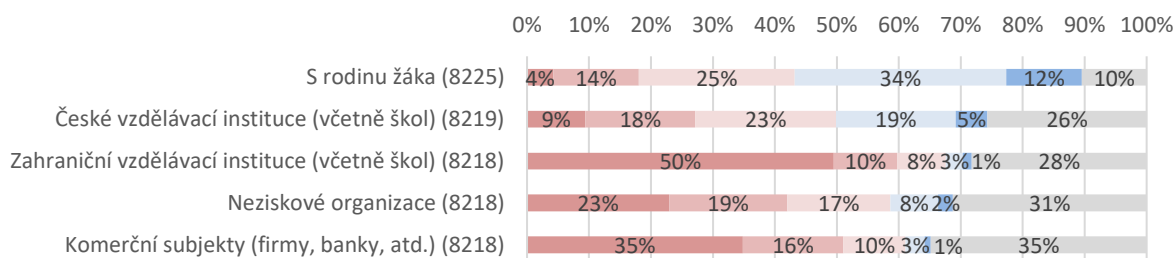
Kritické myšlení – schopnost orientovat se v informacích a vyhodnocovat je



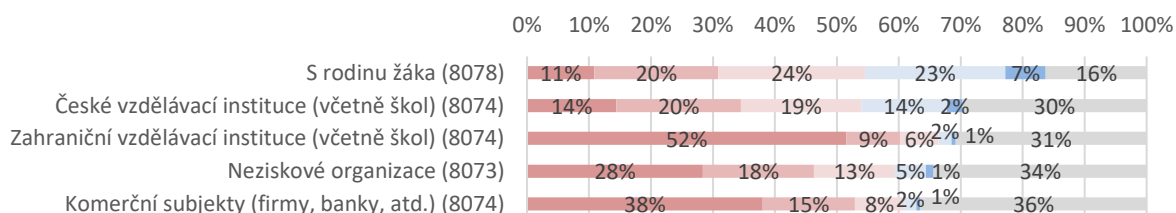
Vidění příležitostí, iniciativa a aktivita – schopnost aktivně vyhledávat vhodné příležitosti a využívat je



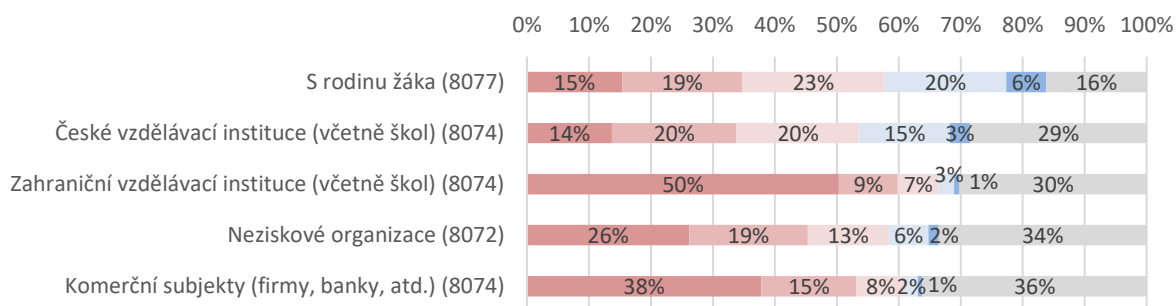
Kreativní myšlení a tvořivost – schopnost přicházet s nápady a dále je rozvíjet



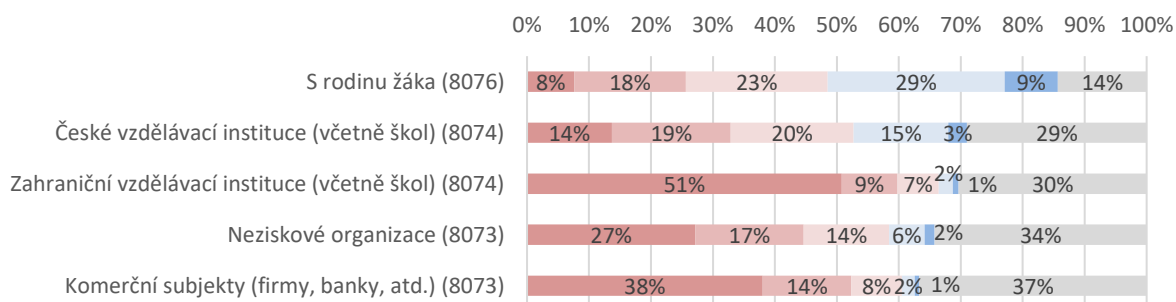
Strategické řízení – kombinační schopnosti, schopnost zpracovat nápady do podoby záměrů, schopnost předvídat a dlouhodobě plánovat



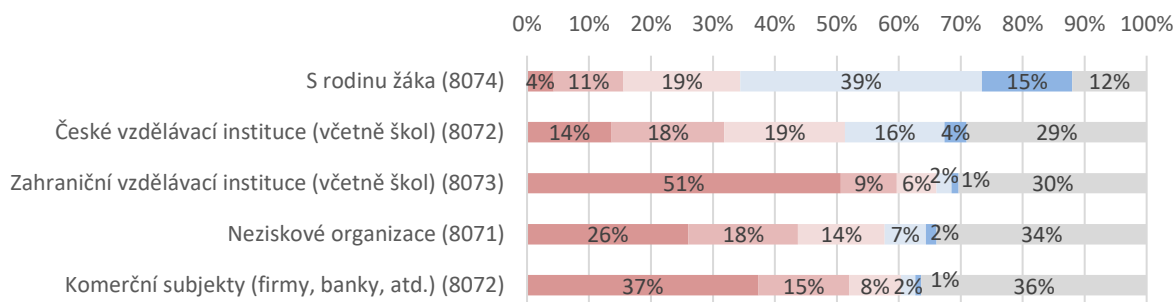
Týmová práce – leadership a schopnost práce v týmu



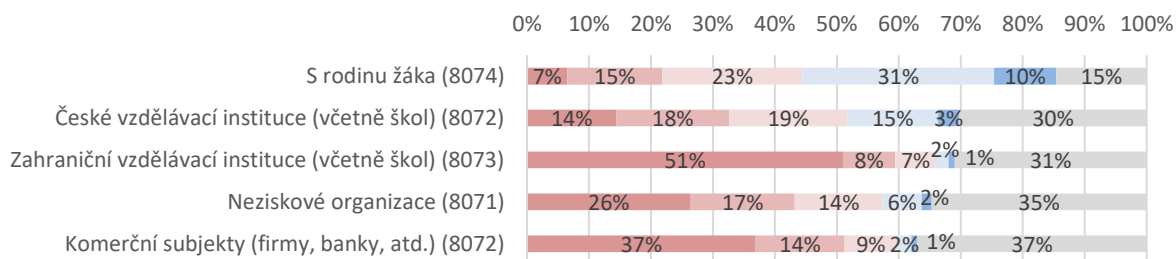
Flexibilita – schopnost přizpůsobovat se změnám



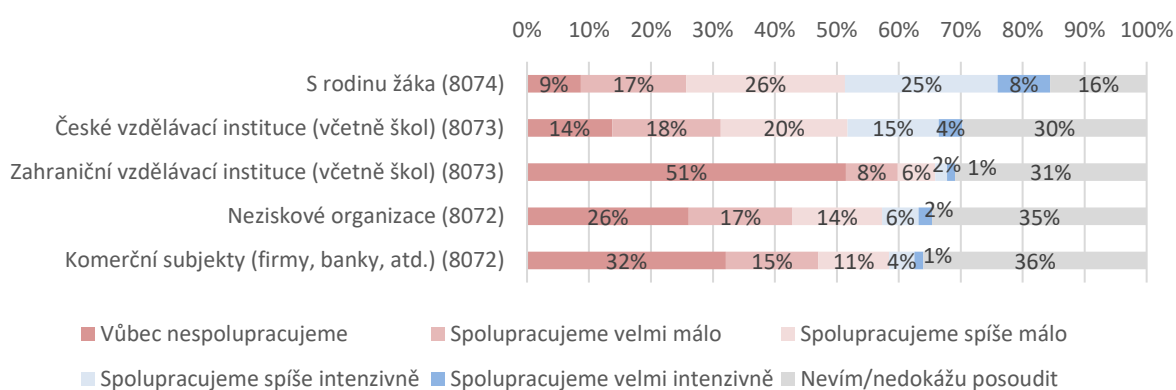
Vytrvalost a smysl pro zodpovědnost



Přijímání rizika – schopnost vyhodnocovat a akceptovat přiměřené riziko



Finanční povědomí – schopnost vidět věci ve finančních souvislostech



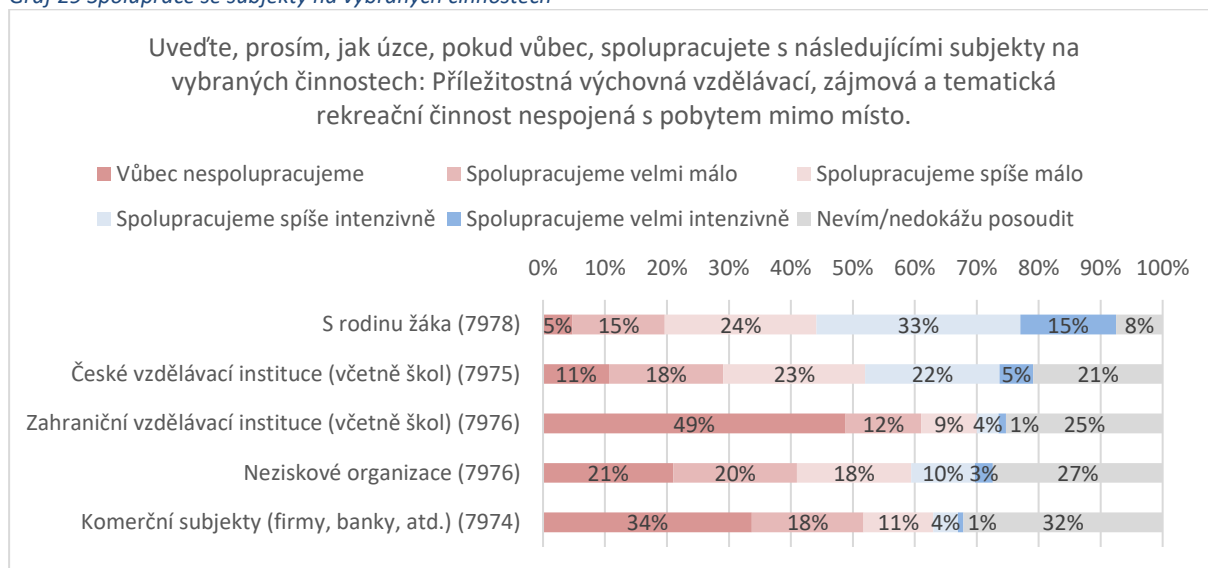
Spolupráce se subjekty ve vybraných činnostech

Respondenti se vyjadřovali k tomu, jak úzce, pokud vůbec, spolupracují s různými subjekty ve vybraných kategoriích činností. U všech nabízených subjektů respondenti nejvíce intenzivně spolupracovali s rodinou žáka. Nejvíce respondentů (48 %) uvedlo, že spolupráce s rodinou žáka byla intenzivní a nebo spíše intenzivní u kategorie Pravidelná výchovná vzdělávací, zájmová a tematická rekreační činnost. Nejméně respondentů (30 %) označilo spolupráci jako intenzivní a nebo spíše intenzivní u kategorie Osvětová činnost včetně dobrovolnictví.

U všech nabízených subjektů respondenti nejméně intenzivně spolupracovali s neziskovými organizacemi. Více než třetina respondentů označila spolupráci s neziskovými organizacemi za málo a nebo spíše málo intenzivní a pětina respondentů nepracuje s neziskovými organizacemi vůbec a to u všech nabízených činností. Vůbec nespolupracuje více než 30 % respondentů s komerčními subjekty a 50 % respondentů se zahraničními vzdělávacími subjekty a to u všech nabízených činností. Pětina a u některých institucí až třetina respondentů neví nebo nedokáže posoudit spolupráci u nabízených činností.



Graf 29 Spolupráce se subjekty na vybraných činnostech²



² Příležitostná výchovná, zájmová a tematická rekreační činnost nespojená s pobytem mimo místo: *jednorázové akce pestrého tematického zaměření jako např., sportovní odpoledne, taneční zábavy, divadelní, koncertní a další kulturní představení, zapojení do sportovních soutěží, kulturních festivalů a přehlídek, různé tradiční soutěže a další akce zábavně rekreačního charakteru.*

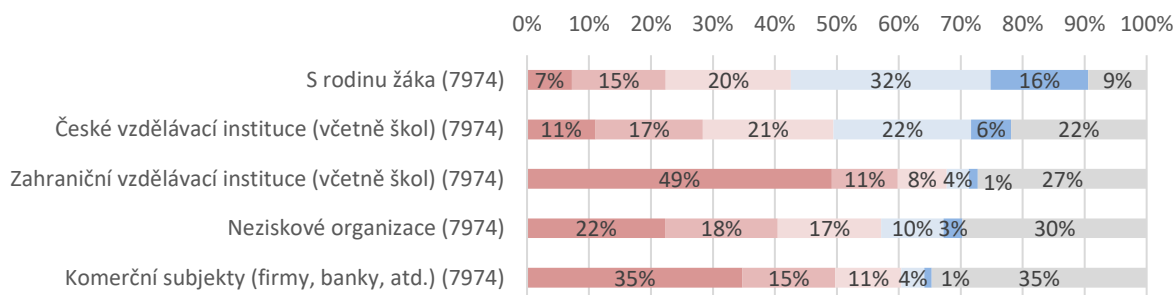
Pravidelná výchovná vzdělávací, zájmová a tematická rekreační činnost nespojená s pobytem mimo místo: *činnost stálých zájmových útvarů (obvykle nazývaných tradičně „zájmové kroužky“), pravidelná činnost s dětským aktivem („Dětské parlamenty“), pokud ji přímo organizuje školské zařízení pro zájmové vzdělávání. Dále zahrnují různé vzdělávací a informační aktivity, kurzy, školení apod. Do těchto činností patří i pravidelná tělesná (sportovní) cvičení, činnost v hudebních a dramatických souborech, umělecké činnosti (hudební, výtvarné) atd.*

Osvětová činnost včetně výchovy k dobrovolnictví: *Aktivity, které mají napomáhat zejména dětem a žákům k vytváření a rozvoji vlastní osobnosti, osobní angažovanosti a aktivního zapojení do veřejného a společenského života, samozřejmě úměrně věku a intelektu dítěte/žáka.*

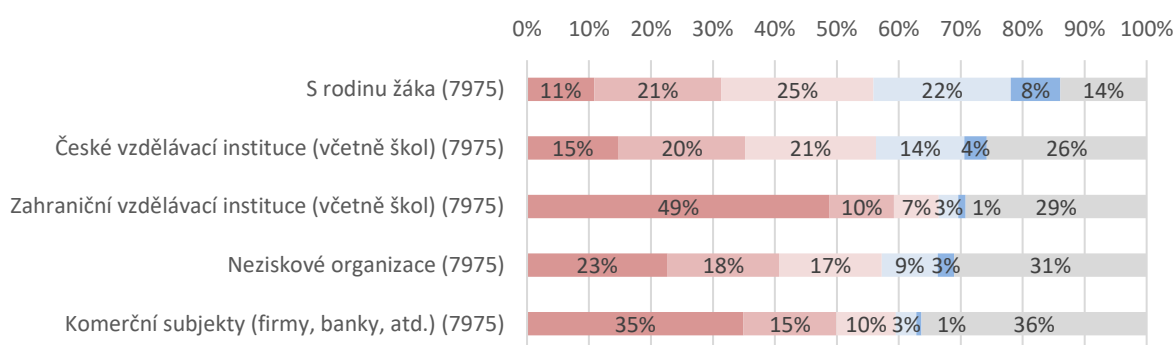
Individuální práce, zejména vytvářením podmínek pro rozvoj nadání dětí, žáků a studentů: *Činnosti sloužící k objevování a podchycování nadaných a talentovaných. Do této oblasti spadá i zabezpečování různých kol soutěží a přehlídek pro žáky organizované podle zvláštního právního předpisu – vyhlášky č. 55/2005 Sb., o podmínkách organizace a financování soutěží a přehlídek v zájmovém vzdělávání.*



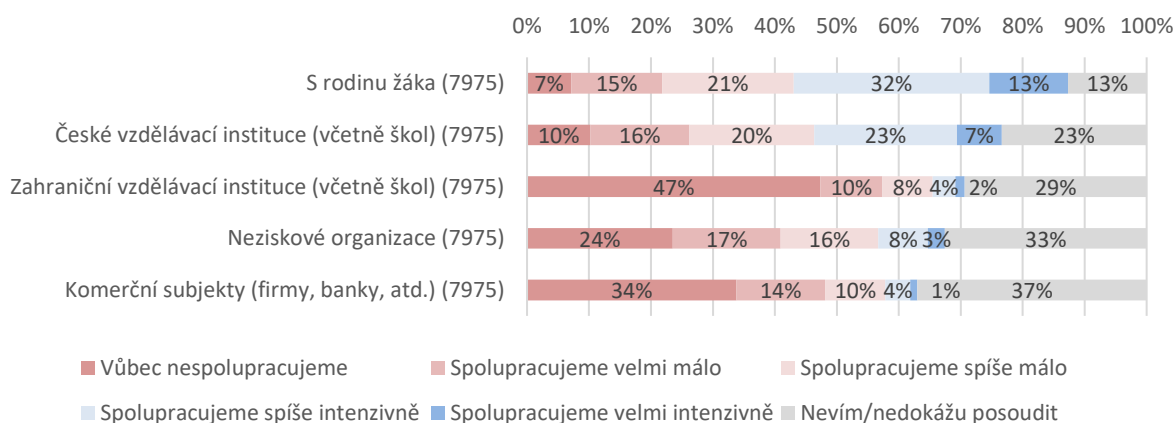
Pravidelná výchovná vzdělávací, zájmová a tematická rekreační činnost nespojená s pobytem mimo místo



Osvětová činnost včetně výchovy k dobrovolnictví



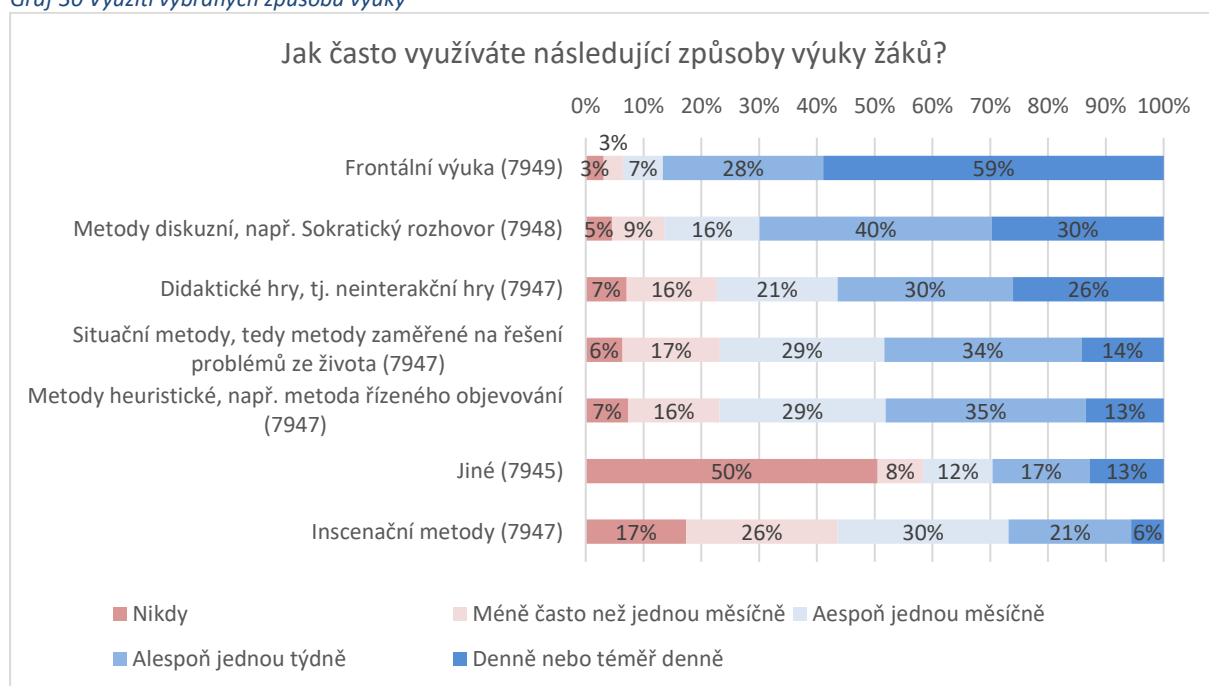
Individuální práce, zejména vytvářením podmínek pro rozvoj nadání dětí, žáků a studentů



Využití vybraných způsobů výuky

Respondenti se vyjadřovali k tomu, jak často využívají vybrané způsoby výuky žáků. Nejvíce využívanou formou výuky je frontální výuka, kterou denně nebo téměř denně využívá 59 % respondentů a v součtu 87 % respondentů ji využívá alespoň jednou týdně. Druhou nejčastěji využívanou formou výuky jsou metody diskuzní³, které využívá denně nebo téměř denně 30 % respondentů a v součtu 70 % alespoň jednou týdně. Nejméně využívanou formou výuky jsou inscenační metody⁴, které denně nebo téměř denně využívá pouze 6 % respondentů, v součtu 27 % alespoň jednou týdně, a 17 % respondentů ji nevyužívá vůbec. Zbylé metody⁵ jsou využívány velice podobně. Přibližně 50 % respondentů je využívá denně nebo téměř denně a pouze 6-7 % je nevyužívá vůbec.

Graf 30 Využití vybraných způsobů výuky



³ Metody diskuzní, např. Sokratický rozhovor (otázky cílené na vyprovokování myšlení a zaujetí stanoviska), diskuze metodou sněhové koule (diskuze ve dvojicích, pak ve čtveřicích atd.), řetězová diskuze (diskuzi začíná učitel), debaty, symposia atd.

⁴ Inscenační metody, tj. metody, kde se účastníci učí tím, že se vžívají do rolí, např. inscenace umělecké (divadlo, estrádní inscenace), psychosociální (sociochodramata), terapeutické (psychodramata) atd.

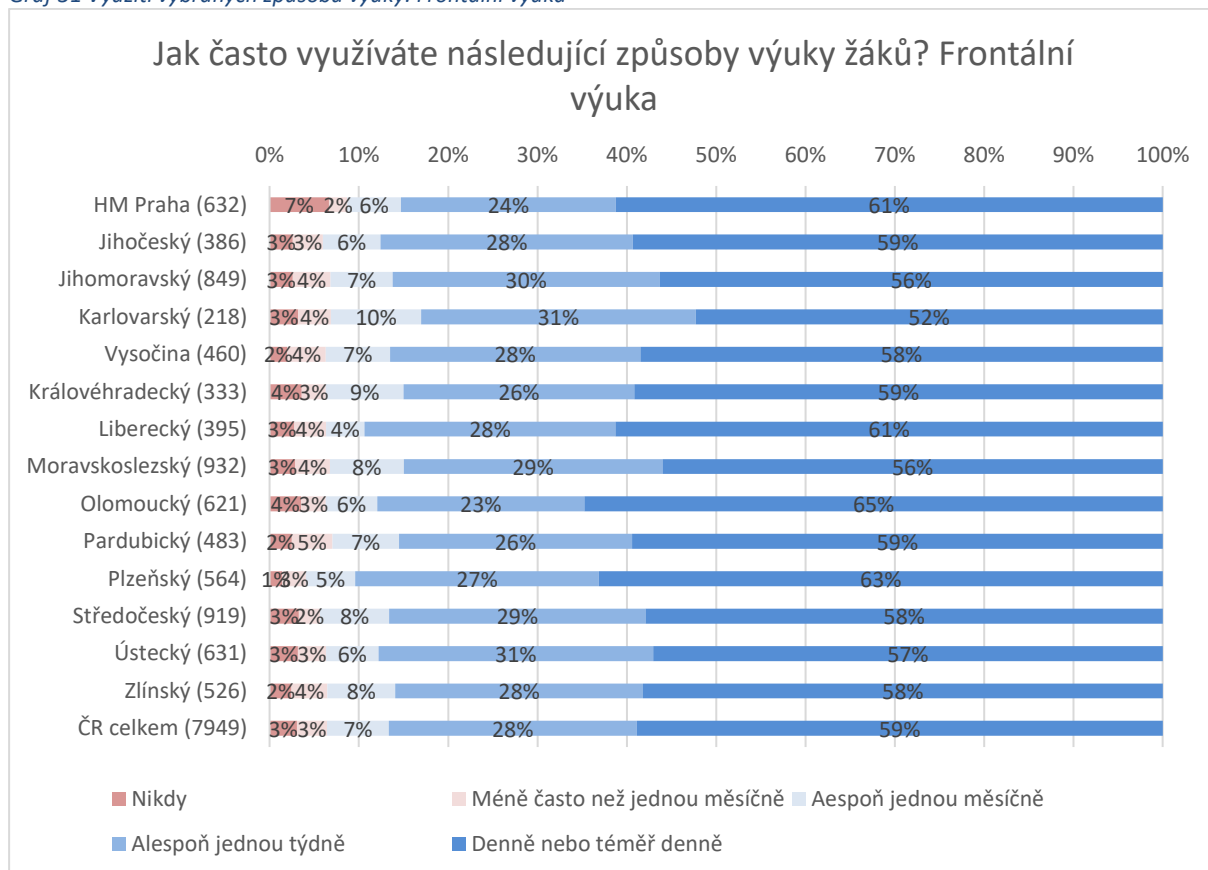
⁵ Metody heuristické, např. metoda řízeného objevování, projektové vyučování, brainstorming (účastníci generují nápady, které se zapisují a na konci analyzují), brainwriting (nápady kolují mezi účastníky na lístečcích), delfská metoda (skupinové hledání řešení problému v rámci prognózování), metoda konfrontace (učitel formuluje dvě věrohodné teorie a účastníci provádějí rozbor a snaží se je prokázat nebo vyvrátit).

Situační metody, tedy metody zaměřené na řešení problémů ze života, např. metoda rozboru situace (harvardská metoda, účastníci si vyhledávají informace ke konkrétnímu problému a poté je diskutují ve třídě pod vedením učitele), metoda konfliktních situací (účastníci řeší modelový spor, konflikt).

Didaktické hry, tj. neinterakční hry (hráč hraje sám za sebe), interakční hry (hráči mezi sebou interagují, ať už samostatně nebo ve skupinách), simulační hry, zážitková pedagogika.

Následujících 7 grafů zobrazuje využívání jednotlivých metod napříč kraji. Frontální výuka je využívána denně nebo téměř denně u 59 % respondentů a 28 % respondentů ji využívá alespoň jedno týdně. Vůbec není využívána u 3 % respondentů, 10 % respondentů tuto metodu využívá jednou měsíčně nebo méně. Využití metody napříč kraji je bez větších výkyvů.

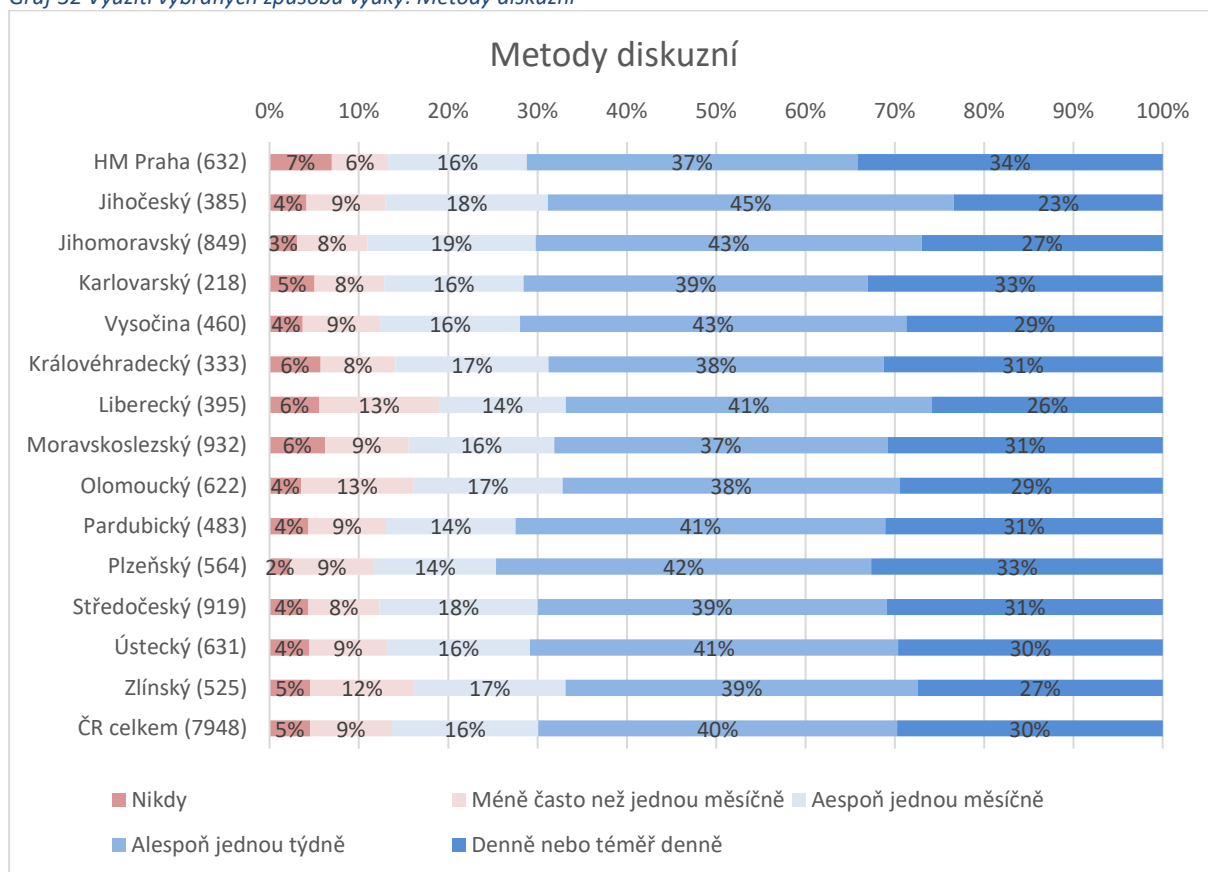
Graf 31 Využití vybraných způsobů výuky: Frontální výuka



Metody diskuzní jsou využívány denně nebo téměř denně u 30 % respondentů, 44 % respondentů je využívá alespoň jedno týdně. Vůbec nejsou využívány u 5 % respondentů, 17 % respondentů tuto metodu využívá alespoň jednou za měsíc a 9 % méně než jednou měsíčně. Využití metody napříč kraji je bez větších výkyvů. Výjimkou je Jihočeský kraj, kde 23 % respondentů využívá tuto metodu denně nebo téměř denně, což je o 7 % méně oproti celorepublikovému průměru.



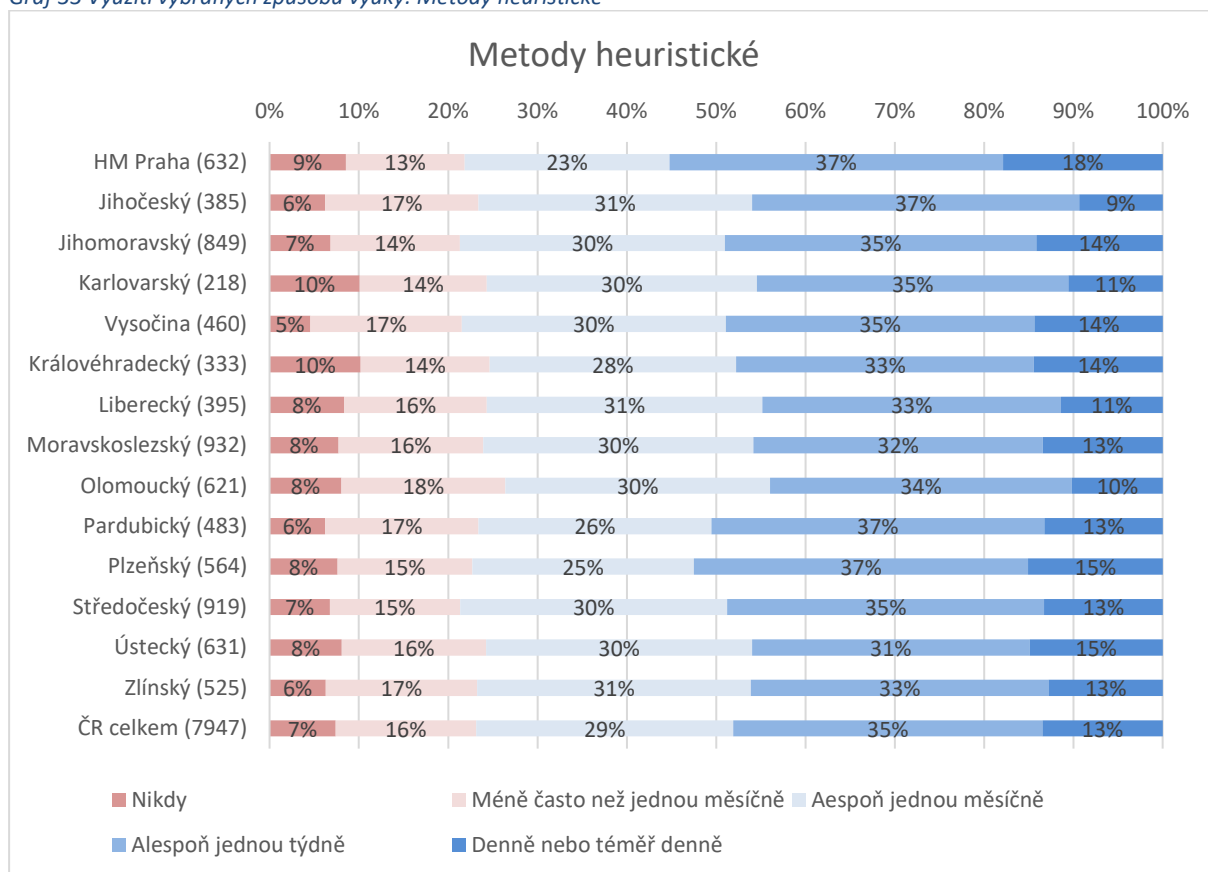
Graf 32 Využití vybraných způsobů výuky: Metody diskuzní



Metody heuristické jsou využívány denně nebo téměř denně u 13 % respondentů a 35 % respondentů ji využívá alespoň jedno týdně. Vůbec nejsou využívány u 7 % respondentů, 29 % respondentů tuto metodu využívá alespoň jednou za měsíc a 16 % méně než jednou měsíčně. Využití metody napříč kraji je bez větších výkyvů. Výjimkou je Praha, kde v součtu 55 % respondentů využívá tyto metody alespoň jednou týdně, což je o 7 % více, než je celorepublikový průměr.



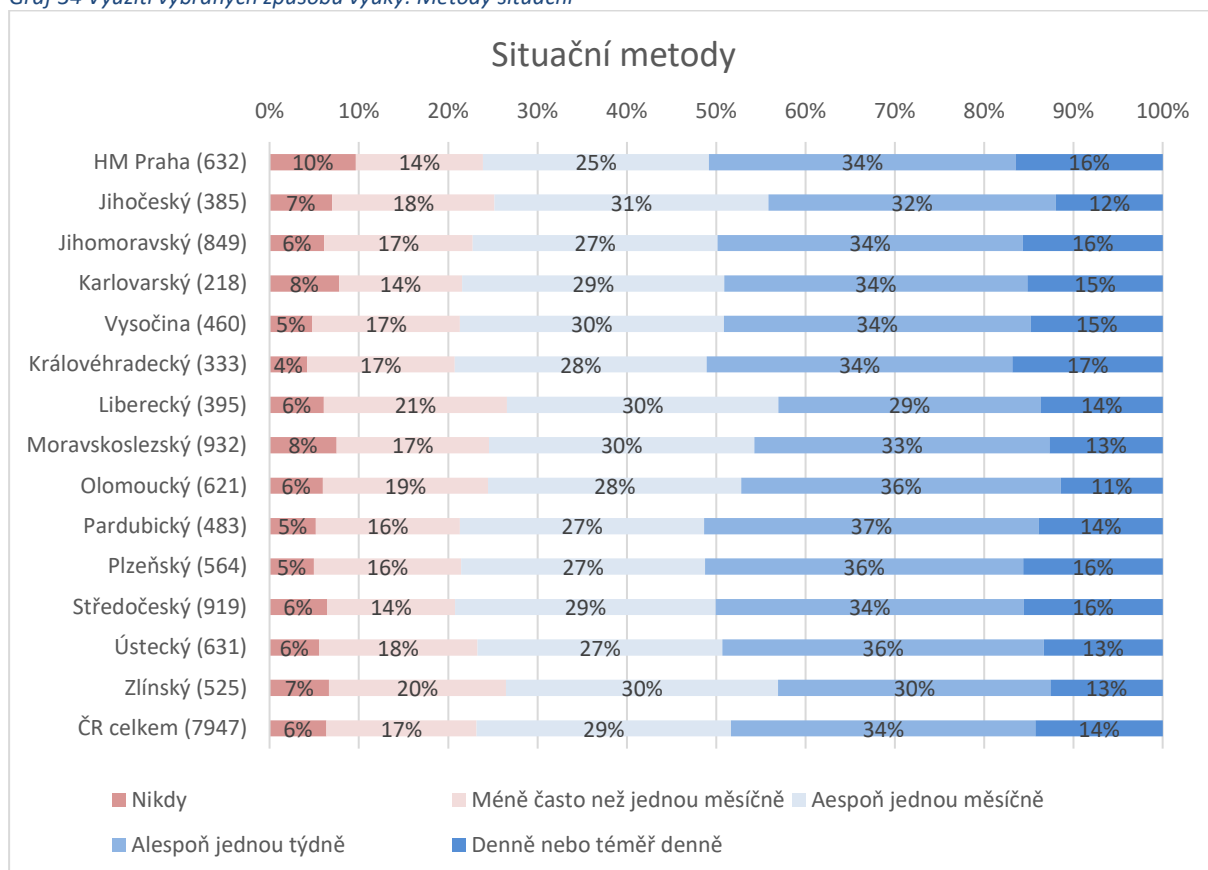
Graf 33 Využití vybraných způsobů výuky: Metody heuristické



Metody situační jsou využívány denně nebo téměř denně u 14 % respondentů a 34 % respondentů je využívá alespoň jedno týdně. Vůbec nejsou využívány u 6 % respondentů, 29 % respondentů tyto metody využívá alespoň jednou za měsíc a 17 % méně než jednou měsíčně. Využití metod napříč kraji je bez větších výkyvů. Výjimkou jsou Liberecký a Zlínský kraj, kde v součtu 33 % respondentů tyto metody využívají alespoň jednou týdně, což je o 5 % méně než je celorepublikový průměr.



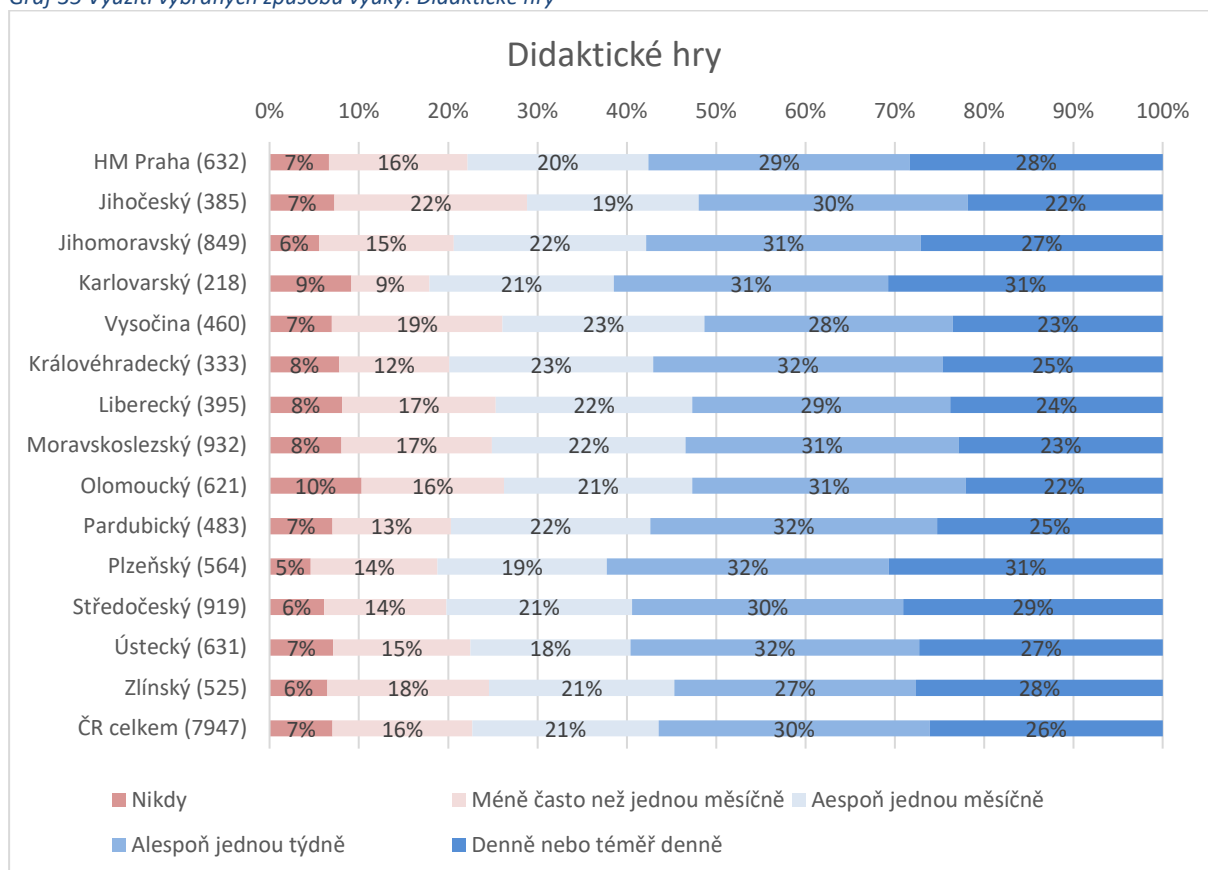
Graf 34 Využití vybraných způsobů výuky: Metody situační



Didaktické hry jsou využívány denně nebo téměř denně u 26 % respondentů a 30 % respondentů je využívá alespoň jednou týdně. Vůbec nejsou využívány u 7 % respondentů, 21 % respondentů tyto metody využívá alespoň jednou za měsíc a 16 % méně než jednou měsíčně. Využití metod napříč kraji je trochu členité. V Karlovarském a Plzeňském kraji využívá v součtu 63 % a 62 % respondentů didaktické hry alespoň jednou týdně, což je o 7 % a 6 % více, než je celorepublikový průměr.



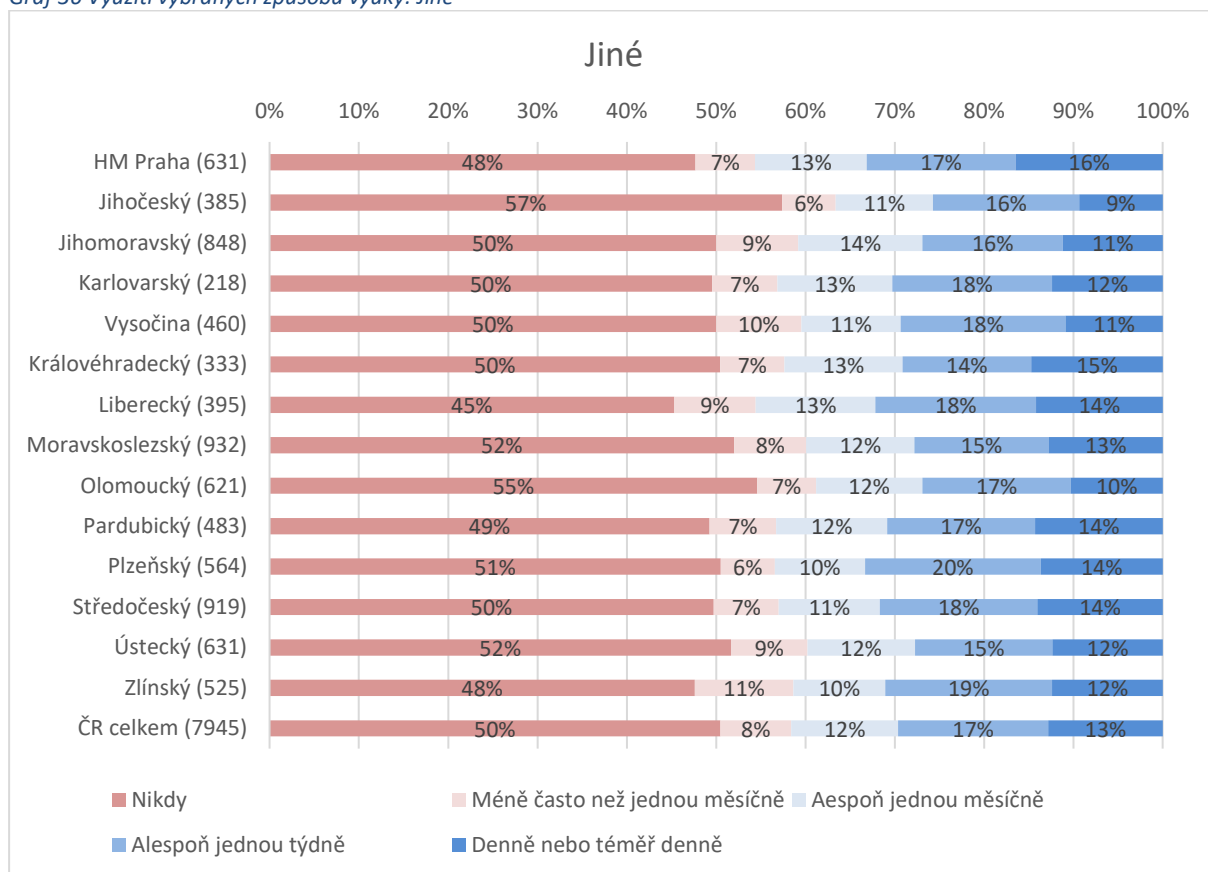
Graf 35 Využití vybraných způsobů výuky: Didaktické hry



Respondenti dále uvedli, jestli využívají, a jak často, i jiné metody. V průměru polovina respondentů uvedla, že žádné jiné metody nevyužívá, 8 % je pak využívá méně než jednou za měsíc. Denně nebo téměř denně jiné metody využívá 13 % respondentů, 17 % pak alespoň jednou týdně, 8 % respondentů využívá jiné metody alespoň jednou za měsíc. Využití jiných metod je napříč kraji bez větších výkyvů. Výjimkou je Jihočeský kraj, kde 57 % respondentů jiné metody nevyužívá vůbec, což je o 7 % více, než je celorepublikový průměr. Respondenti, kteří využívají jinou metodu, uvedli, jaké metoda to je. Mezi nejčastější metody patří práce ve skupinách (647), projektová výuka (256), individuální výuka (165), kritické myšlení (118), myšlenkové mapy (123) a práce s textem (114).



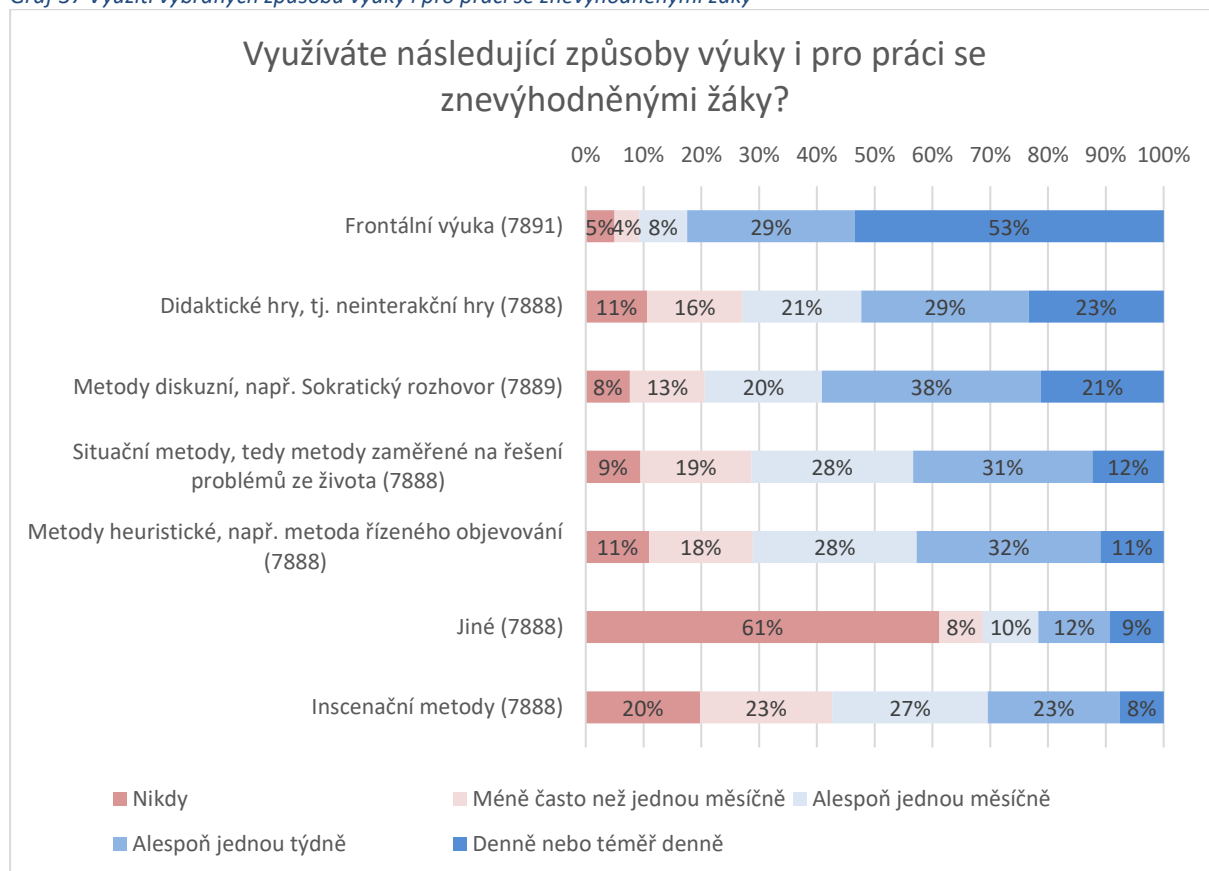
Graf 36 Využití vybraných způsobů výuky: Jiné



Využití vybraných způsobů výuky při práci se znevýhodněnými skupinami žáků

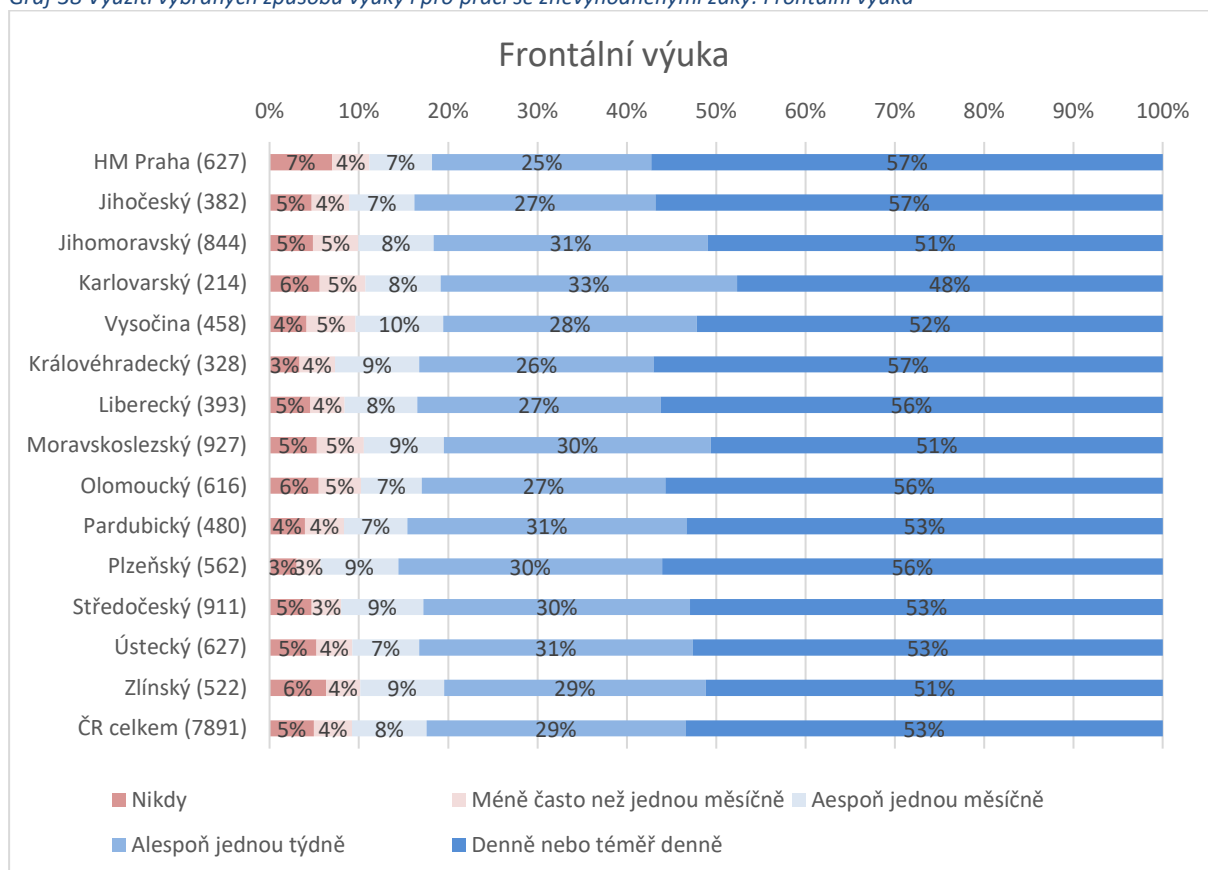
Respondenti se vyjadřovali k tomu, jak často využívají vybrané způsoby výuky i pro práci se znevýhodněnými žáky. Nejvíce využívanou formou výuky je frontální výuka, kterou denně nebo téměř denně využívá 53 % respondentů a v součtu 82 % respondentů ji využívá alespoň jednou týdně. Druhou nejčastěji využívanou formou výuky jsou metody diskuzní, které využívá denně nebo téměř denně 21 % respondentů a v součtu 59 % alespoň jednou týdně. Nejméně využívanou formou výuky jsou inscenační metody, které denně nebo téměř denně využívá pouze 8 % respondentů, v součtu 31 % alespoň jednou týdně, a 20 % respondentů ji nevyužívá vůbec. Zbývající metody jsou využívány velice podobně. Přibližně 40 % - 50 % respondentů je využívá denně nebo téměř denně a pouze 8-11 % je nevyužívá vůbec.

Graf 37 Využití vybraných způsobů výuky i pro práci se znevýhodněnými žáky



Frontální výuka je využívána denně nebo téměř denně u 53 % respondentů a 29 % respondentů ji využívá alespoň jednou týdně. Vůbec není využívána u 5 % respondentů, 12 % respondentů tuto metodu využívá jednou měsíčně nebo méně. Využití metody napříč kraji je bez větších výkyvů

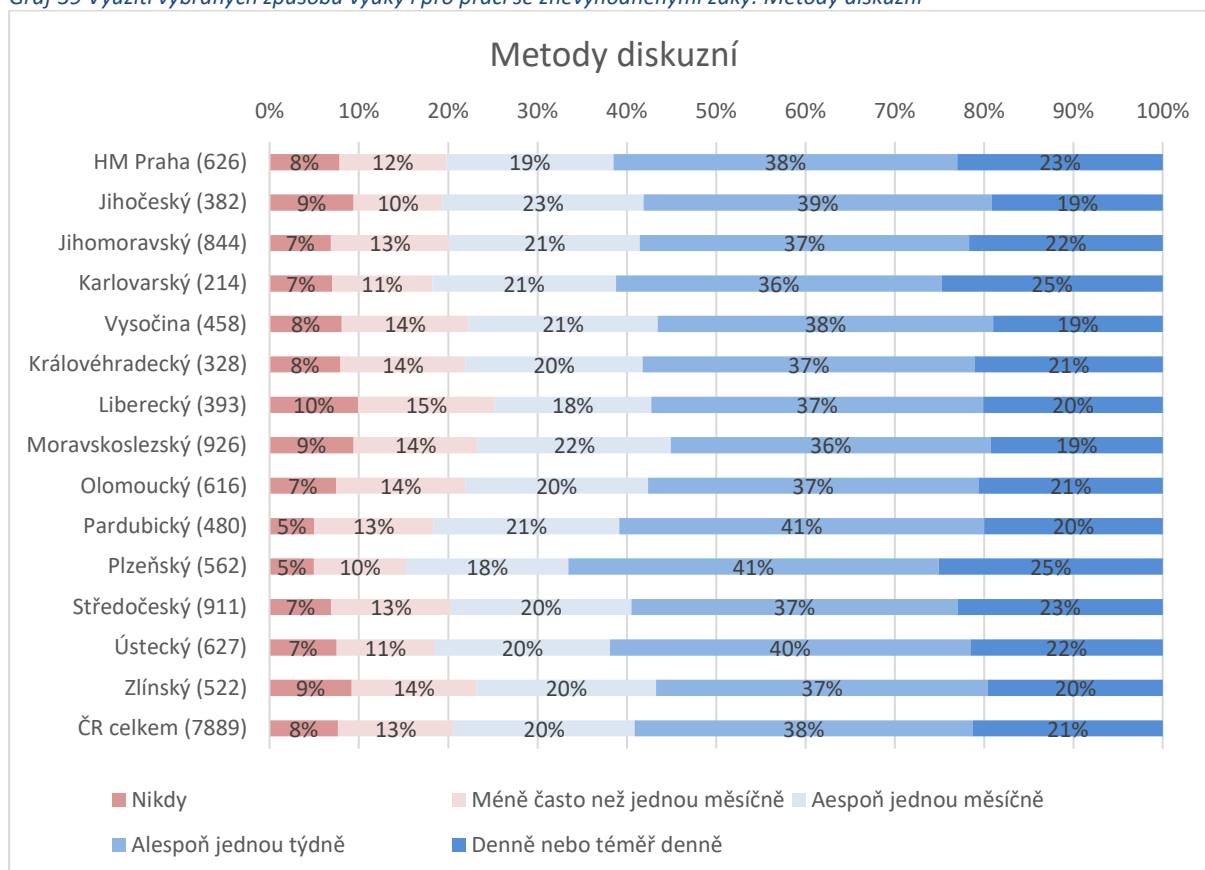
Graf 38 Využití vybraných způsobů výuky i pro práci se znevýhodněnými žáky: Frontální výuka



Metody diskuzní jsou využívány denně nebo téměř denně u 21 % respondentů, 38 % respondentů je využívá alespoň jednou týdně. Vůbec nejsou využívány u 9 % respondentů, 20 % respondentů tyto metody využívá alespoň jednou za měsíc a 13 % méně než jednou měsíčně. Využití metody napříč kraji je bez větších výkyvů. Výjimkou je Plzeňský kraj, kde tyto metody využívá 66 % respondentů, což je o 7 % více, než je celorepublikový průměr.



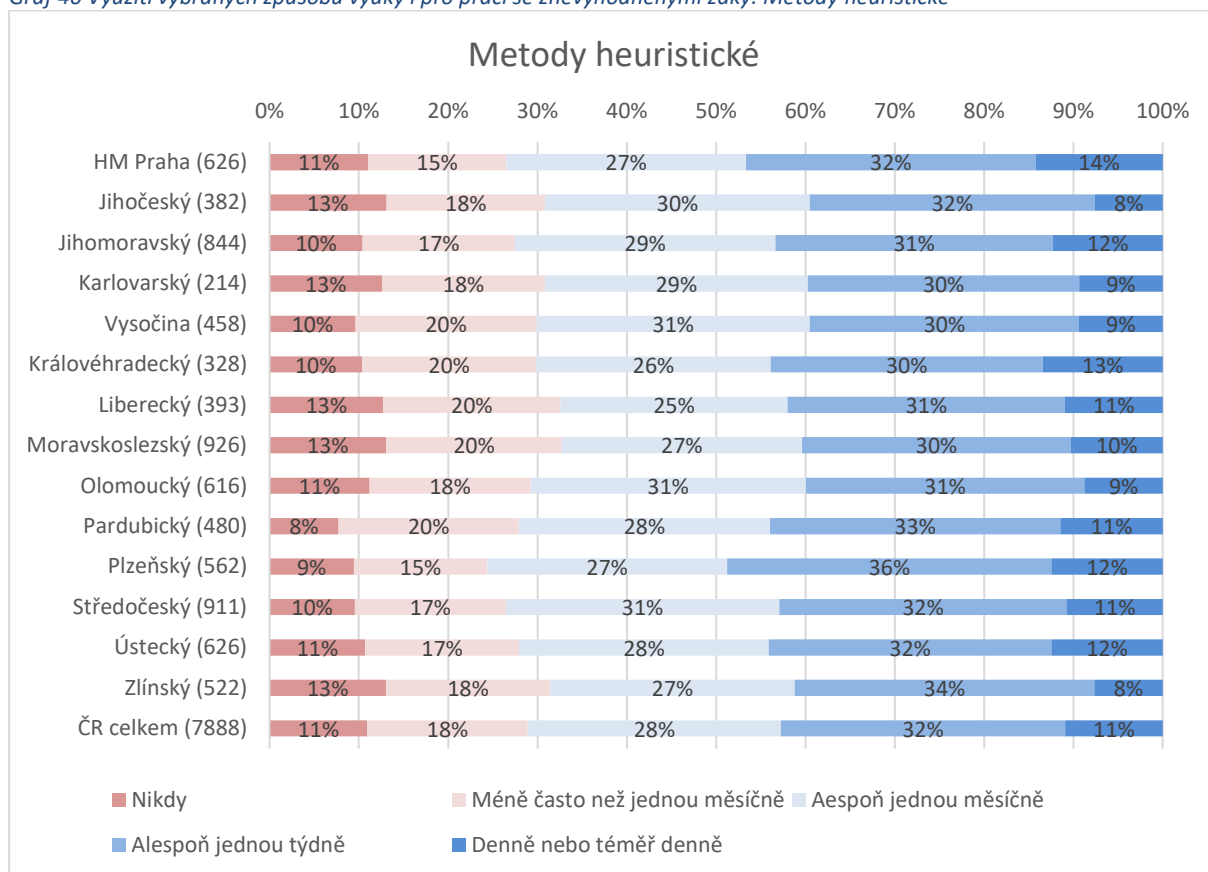
Graf 39 Využití vybraných způsobů výuky i pro práci se znevýhodněnými žáky: Metody diskuzní



Metody heuristické jsou využívány denně nebo téměř denně u 11 % respondentů, 32 % respondentů je využívá alespoň jednou týdně. Vůbec nejsou využívány u 11 % respondentů, 28 % respondentů tyto metody využívá alespoň jednou za měsíc a 18 % méně než jednou měsíčně. Využití metody napříč kraji je bez větších výkyvů.



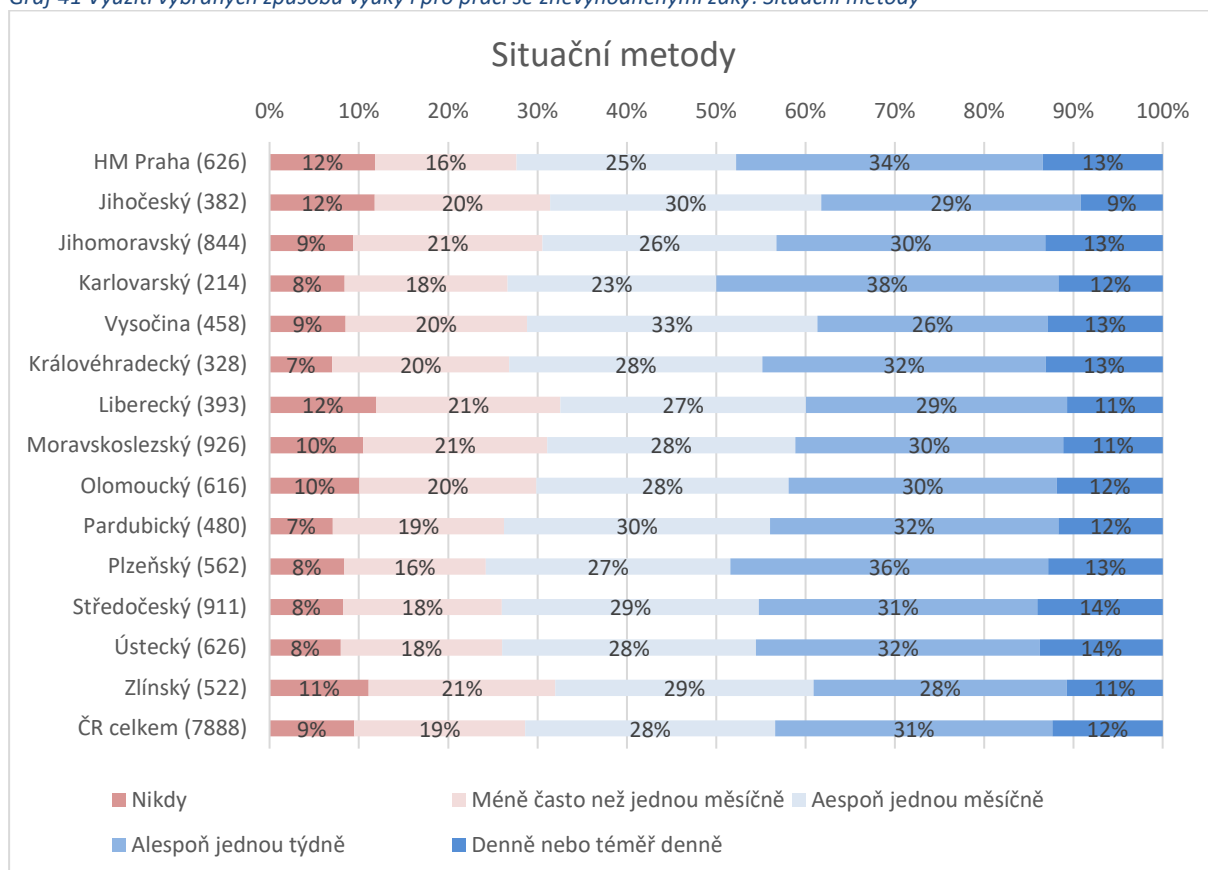
Graf 40 Využití vybraných způsobů výuky i pro práci se znevýhodněnými žáky: Metody heuristické



Situační metody jsou využívány denně nebo téměř denně u 12 % respondentů, 31 % respondentů je využívá alespoň jednou týdně. Vůbec nejsou využívány u 9 % respondentů, 28 % respondentů tyto metody využívá alespoň jednou za měsíc a 19 % méně než jednou měsíčně. Tyto metody jsou nejčastěji využívány v Karlovarském kraji, kde je v součtu 50 % respondentů využívá alespoň jednou týdně, což je o 7 % více než je celorepublikový průměr.



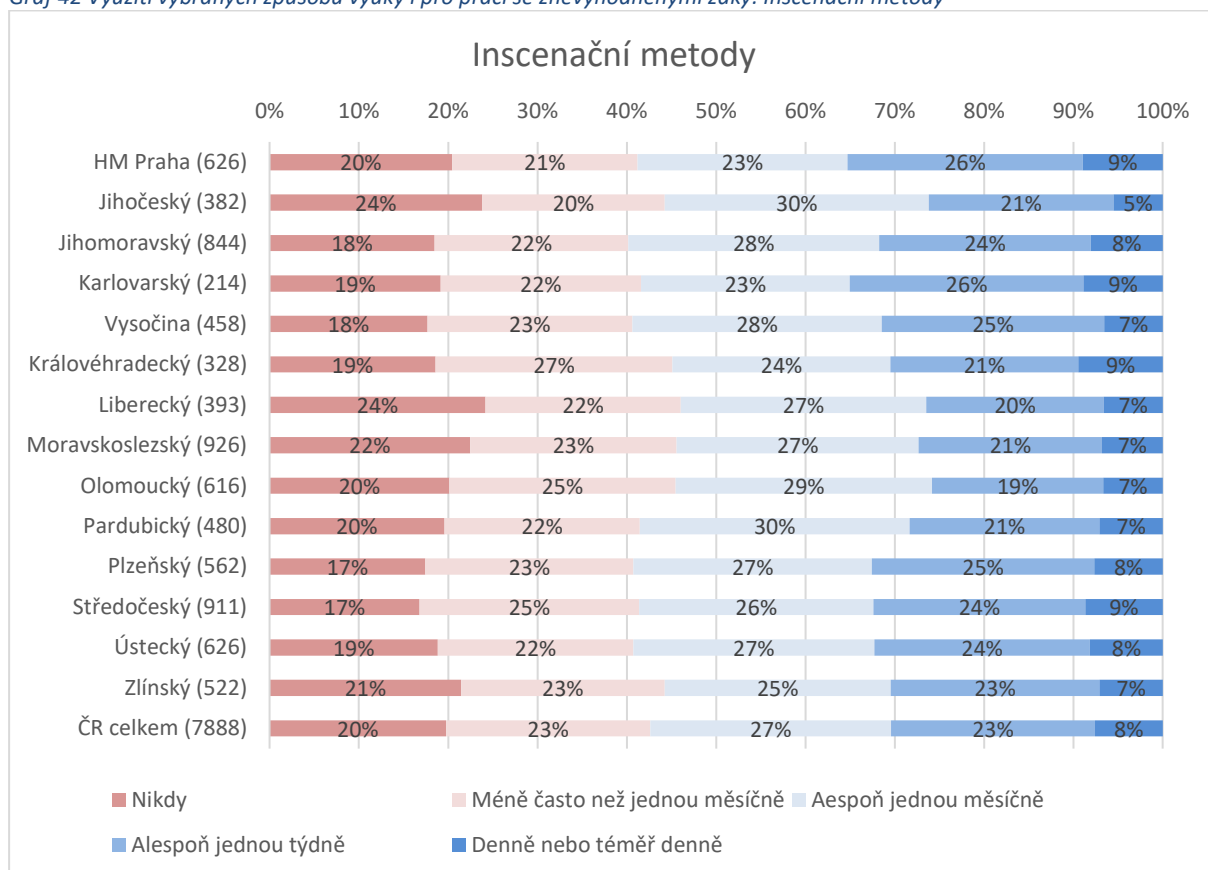
Graf 41 Využití vybraných způsobů výuky i pro práci se znevýhodněnými žáky: Situační metody



Inscenační metody jsou využívány denně nebo téměř denně u 8 % respondentů, 23 % respondentů je využívá alespoň jednou týdně. Vůbec nejsou využívány u 20 % respondentů, 27 % respondentů tyto metody využívá alespoň jednou za měsíc a 23 % méně než jednou měsíčně. Využití metod napříč kraji je bez větších výkyvů.



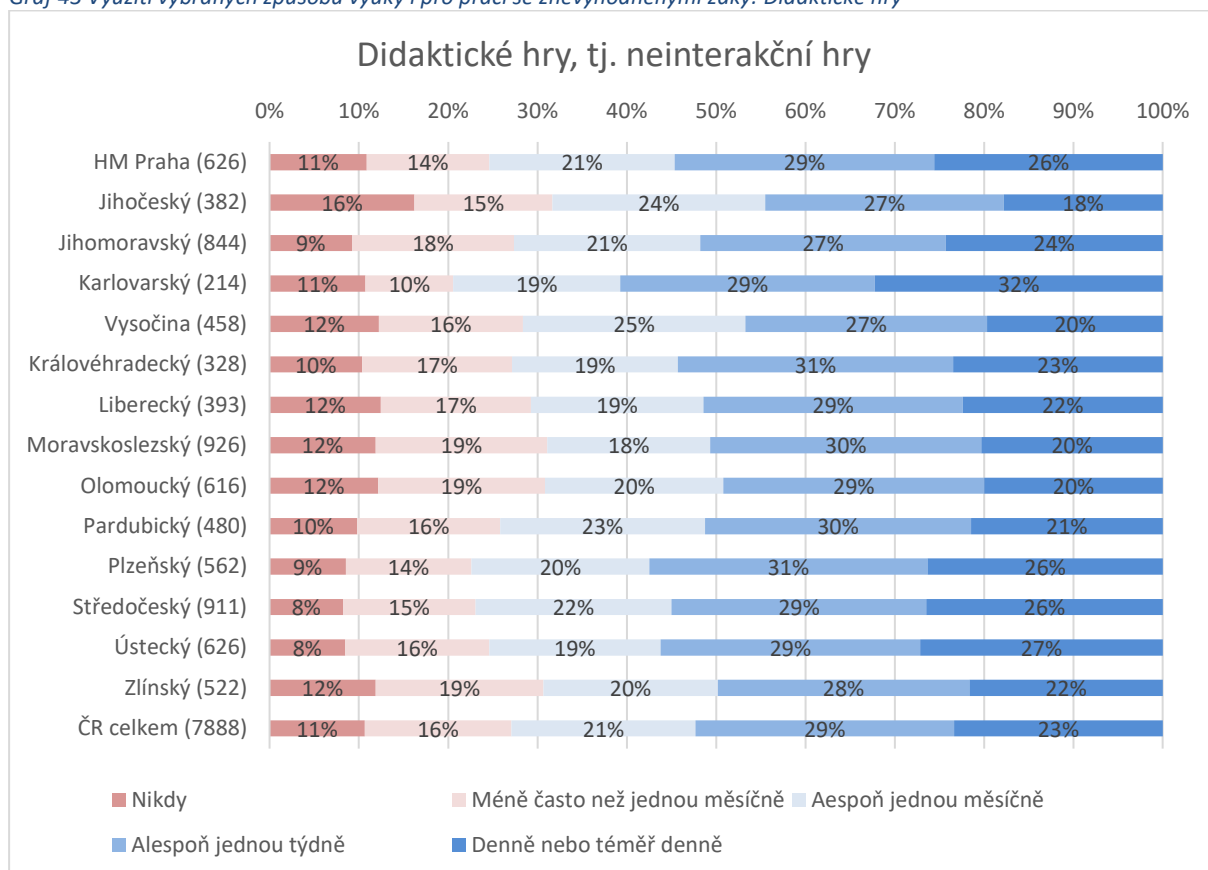
Graf 42 Využití vybraných způsobů výuky i pro práci se znevýhodněnými žáky: Inscenační metody



Didaktické hry jsou využívány denně nebo téměř denně u 23 % respondentů, 29 % respondentů je využívá alespoň jednou týdně. Vůbec nejsou využívány u 11 % respondentů, 21 % respondentů tyto hry využívá alespoň jednou za měsíc a 16 % méně než jednou měsíčně. Didaktické hry využívá denně nebo téměř denně 32 % respondentů z Karlovarského kraje, což je o 9 % více oproti celorepublikovému průměru.



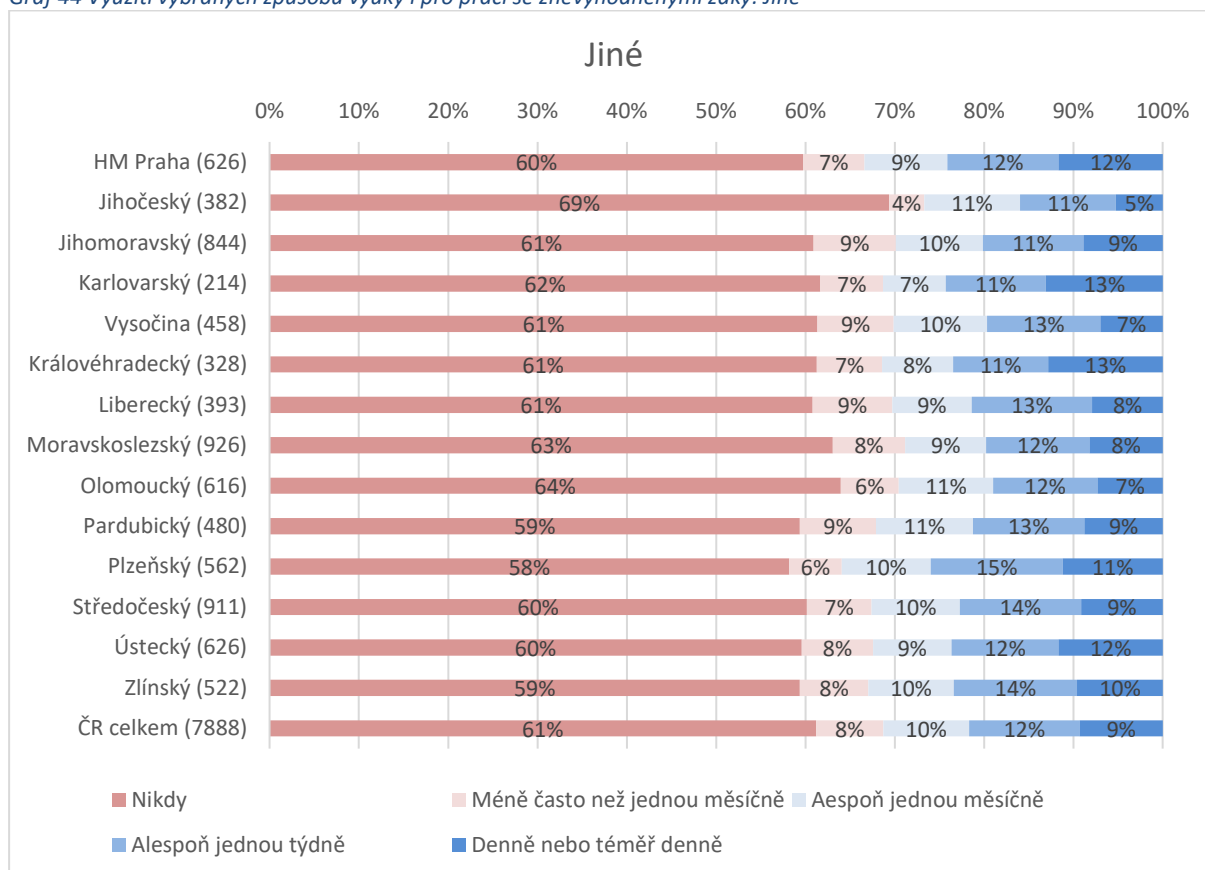
Graf 43 Využití vybraných způsobů výuky i pro práci se znevýhodněnými žáky: Didaktické hry



Respondenti dále uvedli, jestli využívají, a jak často, i jiné metody. V průměru 61 % respondentů uvedlo, že žádné jiné metody nevyužívá, 9 % je využívá denně nebo téměř denně, 12 % je využívá alespoň jednou týdně. Alespoň jednou měsíčně je využívá 10 % respondentů a 8 % méně často než jednou za měsíc. Využití jiných metod napříč kraji je bez větších výkyvů.



Graf 44 Využití vybraných způsobů výuky i pro práci se znevýhodněnými žáky: Jiné



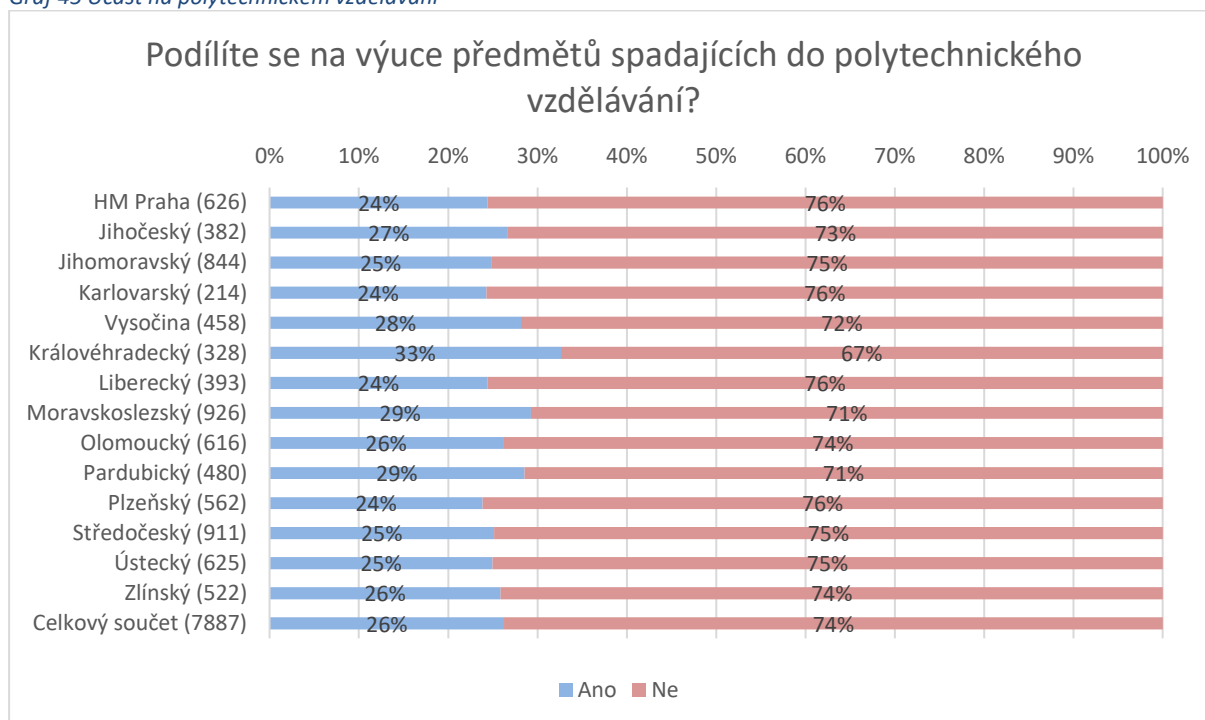
Polytechnické vzdělávání

Dotazník obsahoval baterii pěti otázek, které byly zaměřené na polytechnické vzdělávání⁶. První otázka byla filtrační a ptala se respondentů na to, zda se podílí na výuce předmětů spadajících do polytechnického vzdělávání. Většina respondentů (74 %) odpověděla, že se nepodílí. Zbývá část respondentů (26 %) uvedla, že se podílí. Mezi kraji jsou pouze malé odchylky. Výjimku tvoří Královéhradecký kraj, kde 33 % respondentů uvedlo, že se podílí, což je o 7 % více, než je celorepublikový průměr.

⁶ Polytechnické vzdělávání je definováno jako vzdělávání poskytující vědomosti o vědeckých principech a odvětvích výroby, znalosti z technických oborů a všeobecně technické dovednosti.

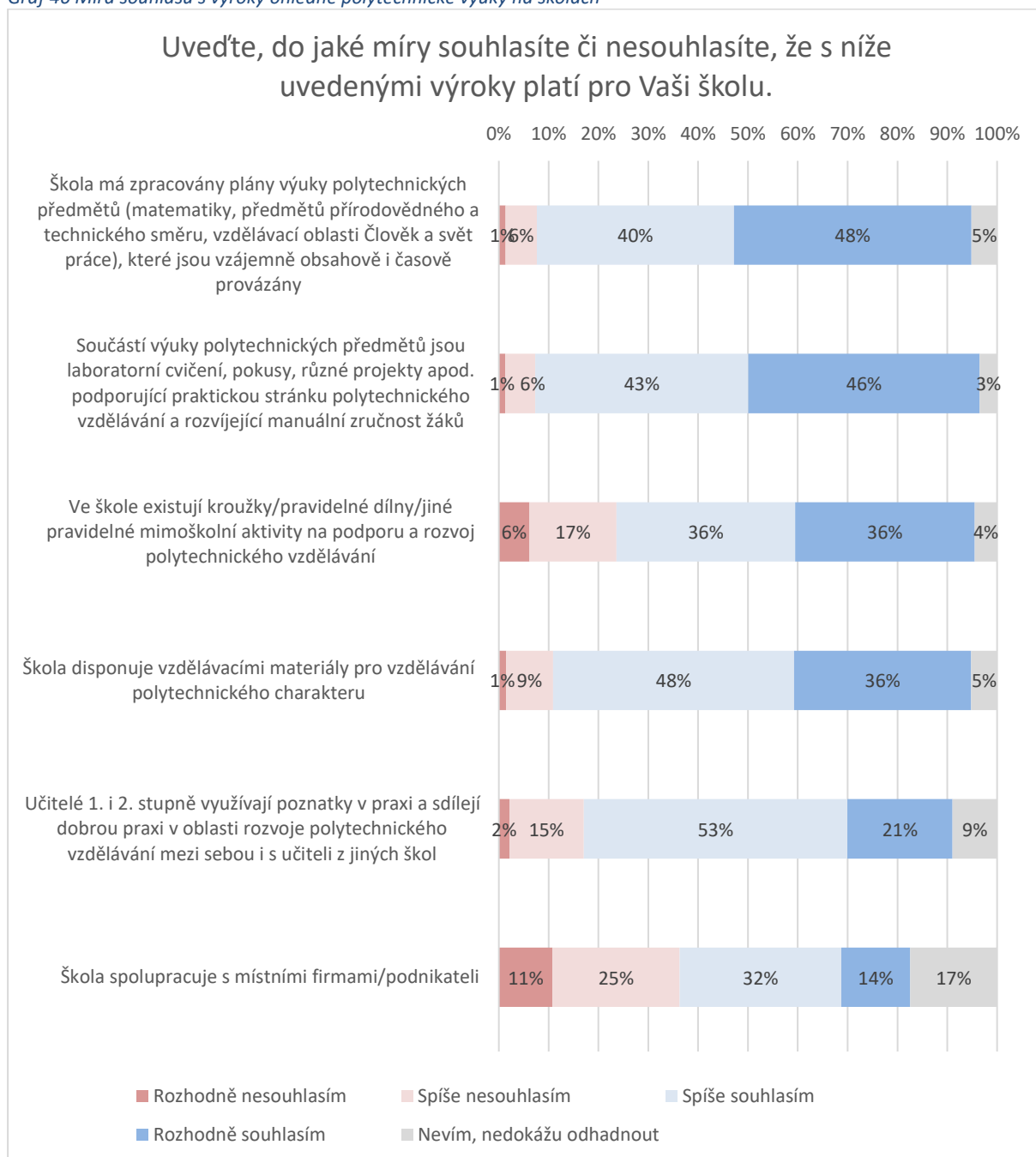


Graf 45 Účast na polytechnickém vzdělávání



Respondentů, kteří odpověděli, že se podílí na výuce předmětů spadajících do polytechnické výuky, jsme se zeptali, zda souhlasí s uvedenými výroky, které se vztahují k jejich škole. Nejvíce kladných odpovědí (88 % rozhodně nebo spíše souhlasím) respondenti uvedli u výroku " Součástí výuky polytechnických předmětů jsou laboratorní cvičení, pokusy, různé projekty apod. podporující praktickou stránku polytechnického vzdělávání a rozvíjející manuální zručnost žáků " a dále u výroku "Škola má zpracovány plány výuky polytechnických předmětů (matematiky, předmětů přírodovědného a technického směru, vzdělávací oblasti Člověk a svět práce), které jsou vzájemně obsahově i časově provázány" (89 %). Nejméně kladných odpovědí (36 %) uvedli respondenti u možnosti " Škola spolupracuje s místními firmami/podnikateli ". U této možnosti taktéž 17 % respondentů uvedlo, že neví nebo nedokáže odhadnout.

Graf 46 Míra souhlasu s výroky ohledně polytechnické výuky na školách



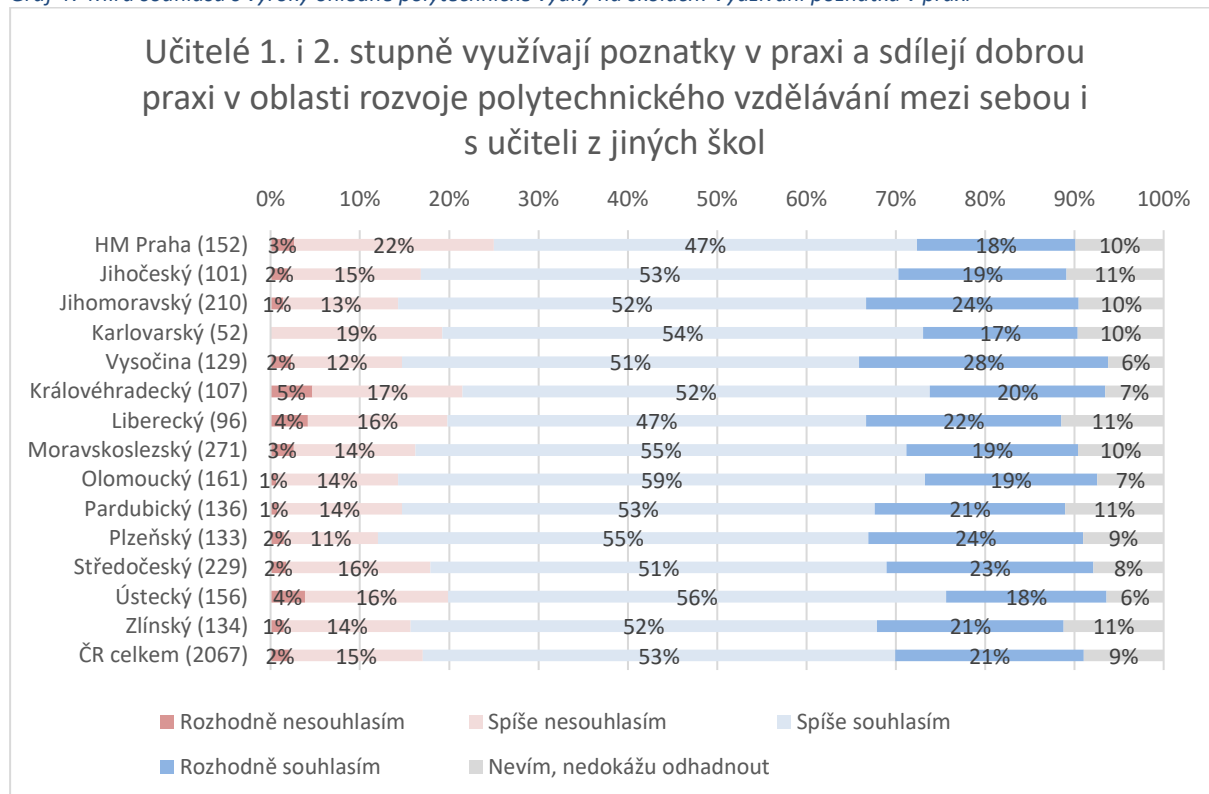
N=2067

První nabízený výrok byl „Učitelé 1. i 2. stupně využívají poznatky v praxi a sdílejí dobrou praxi v oblasti rozvoje polytechnického vzdělávání mezi sebou i s učiteli z jiných škol“ se kterým souhlasilo nebo spíše souhlasilo 74 % respondentů a nesouhlasilo nebo spíše nesouhlasilo 17 % respondentů. Nevědělo nebo nedokázalo posoudit 9 % respondentů. Míra souhlasu či nesouhlasu s prvním výrokiem je v krajích podobná celorepublikovému průměru. Výjimku tvoří Královéhradecký kraj, kde míra nesouhlasu (22



%) je vyšší oproti celorepublikovému průměru o 5 %. Míra souhlasu je pak vyšší v Plzeňském kraji (79 %) a to o 5 %.

Graf 47 Míra souhlasu s výroky ohledně polytechnické výuky na školách: Využívání poznatků v praxi

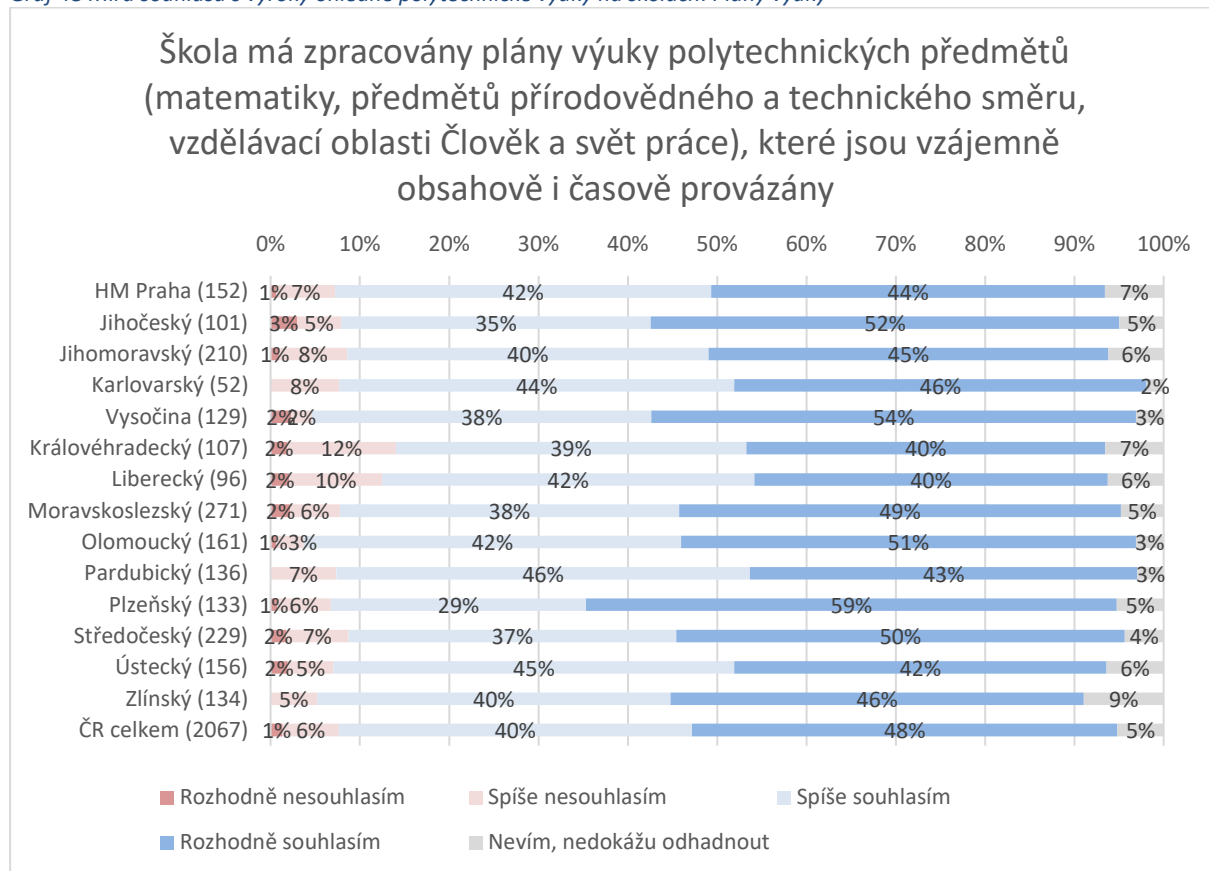


Druhý nabízený výrok byl „Škola má zpracovány plány výuky polytechnických předmětů (matematiky, předmětů přírodovědného a technického směru, vzdělávací oblasti Člověk a svět práce), které jsou vzájemně obsahově i časově provázány“ se kterým souhlasilo nebo spíše souhlasilo 88 % respondentů a nesouhlasilo nebo spíše nesouhlasilo 7 % respondentů. Nevědělo nebo nedokázalo posoudit 5 % respondentů. Míra souhlasu či nesouhlasu s druhým výrokem je v krajích u možnosti rozhodně souhlasím poměrně členitá. Nejvyšší míra souhlasu je v Plzeňském kraji (59 %) a v kraji Vysočina (54 %), což je o 9 % a 6 % více oproti celorepublikovému průměru. Rozdílná je také míra nesouhlasu



v Královéhradeckém kraji (14 %) a Libereckém kraji (12 %). Míra souhlasu je pak vyšší v Olomouckém kraji (93 %) a to o 5 %.

Graf 48 Míra souhlasu s výroky ohledně polytechnické výuky na školách: Plány výuky

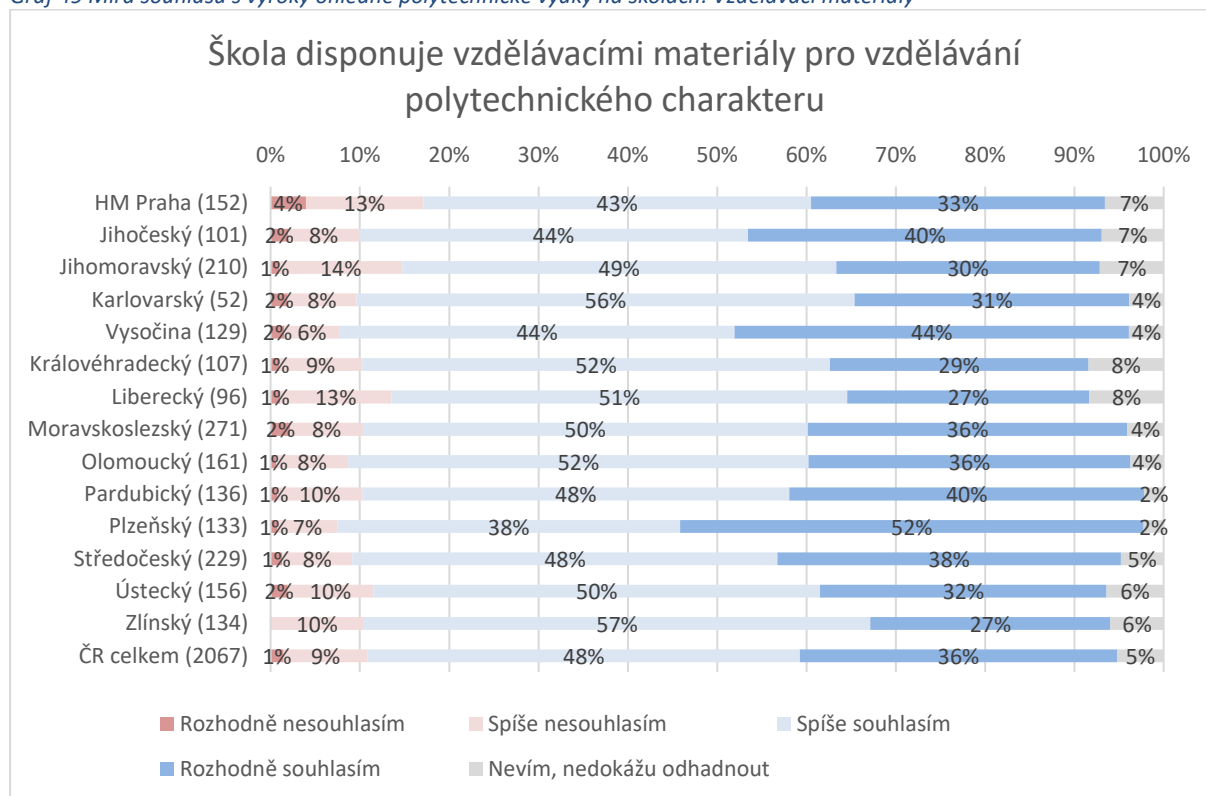


Třetí nabízený výrok byl „Škola disponuje vzdělávacími materiály pro vzdělávání polytechnického charakteru“ se kterým souhlasilo nebo spíše souhlasilo 84 % respondentů a nesouhlasilo nebo spíše nesouhlasilo 10 % respondentů. Nevědělo nebo nedokázalo posoudit 5 % respondentů. Míra souhlasu či nesouhlasu s třetím výrokem je v krajích u možnosti rozhodně souhlasím poměrně členitá. Nejvyšší míra souhlasu je v Plzeňském kraji (52 %) a v kraji Vysočina (44 %), což je o 16 % a 8 % více oproti



celorepublikovému průměru. Rozdílná je také míra nesouhlasu a to v Praze (17 %). Míra souhlasu je pak vyšší v Plzeňském kraji (90 %) a to o 6 %.

Graf 49 Míra souhlasu s výroky ohledně polytechnické výuky na školách: Vzdělávací materiály

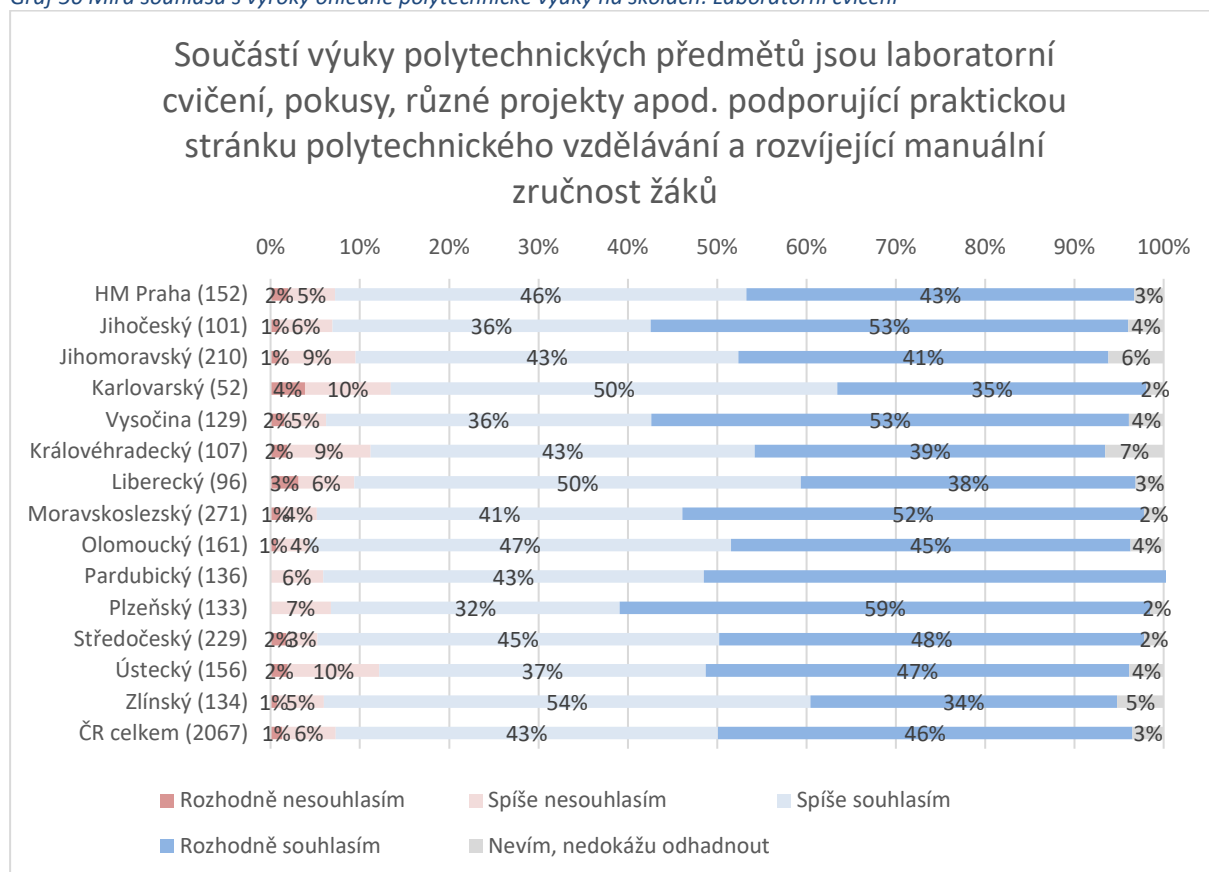


Čtvrtý nabízený výrok byl „Součástí výuky polytechnických předmětů jsou laboratorní cvičení, pokusy, různé projekty apod. podporující praktickou stránku polytechnického vzdělávání a rozvíjející manuální zručnost žáků“, se kterým souhlasilo nebo spíše souhlasilo 89 % respondentů a nesouhlasilo nebo spíše nesouhlasilo 7 % respondentů. Nevědělo nebo nedokázalo posoudit 5 % respondentů. Míra souhlasu či nesouhlasu se čtvrtým výrokem je v krajích u možnosti rozhodně souhlasím poměrně členitá. Nejvyšší míra souhlasu je v Plzeňském kraji (59 %), 53 % v Jihočeském kraji a v kraji Vysočina, a



v Moravskoslezském kraji (52 %), což je o 13 %, 7 % a 6 % více oproti celorepublikovému průměru. Rozdílná je také míra nesouhlasu a to v Karlovarském kraji (14 %) a Ústeckém kraji (12 %).

Graf 50 Míra souhlasu s výroky ohledně polytechnické výuky na školách: Laboratorní cvičení

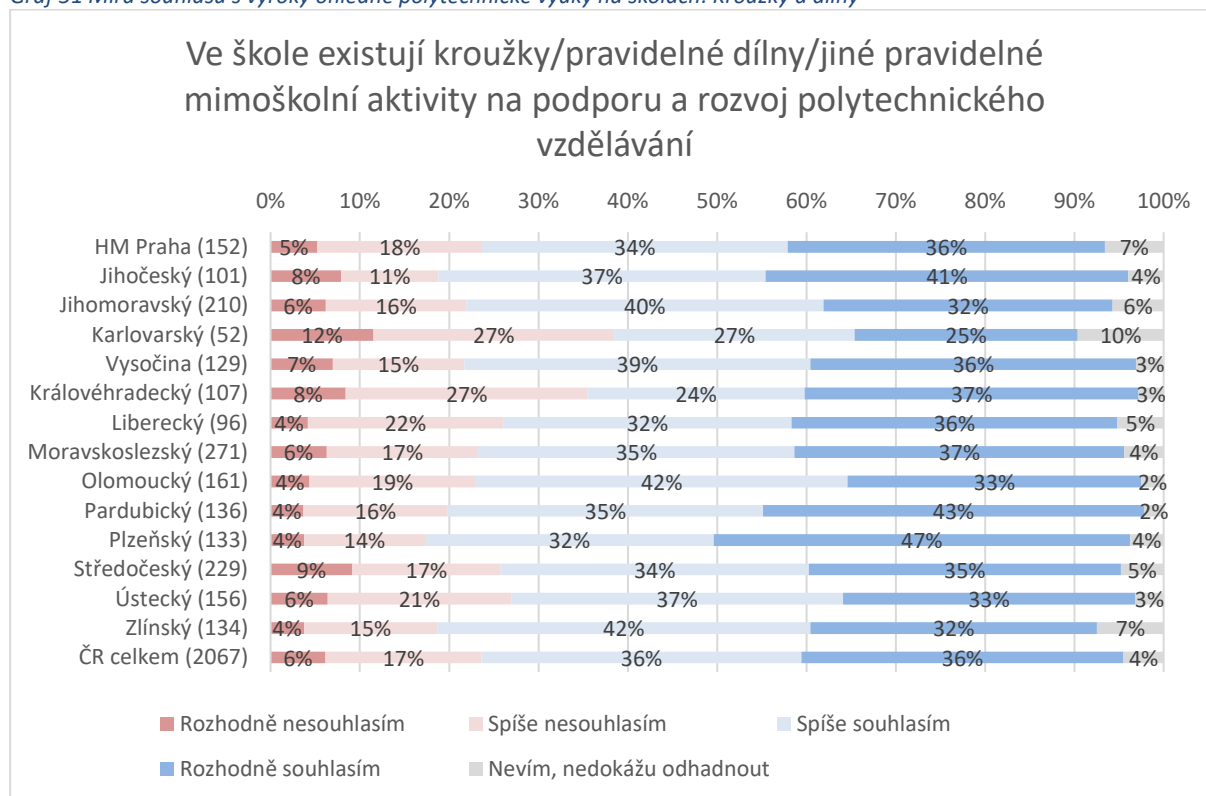


Pátý nabízený výrok byl „Ve škole existují kroužky/pravidelné dílny/jiné pravidelné mimoškolní aktivity na podporu a rozvoj polytechnického vzdělávání“ se kterým souhlasilo nebo spíše souhlasilo 72 % respondentů a nesouhlasilo 23 % respondentů. Nevědělo nebo nedokázalo posoudit 4 % respondentů. Míra souhlasu či nesouhlasu s pátým výrokiem je v krajích u možnosti rozhodně souhlasím poměrně členitá. Nejvyšší míra souhlasu je v Plzeňském kraji (47 %), v Jihočeském kraji (41 %), což je o 11 % a 5



% více oproti celorepublikovému průměru. Rozdílná je také míra nesouhlasu, a to v Karlovarském kraji (39 %) a Královéhradeckém kraji (35 %).

Graf 51 Míra souhlasu s výroky ohledně polytechnické výuky na školách: Kroužky a dílny

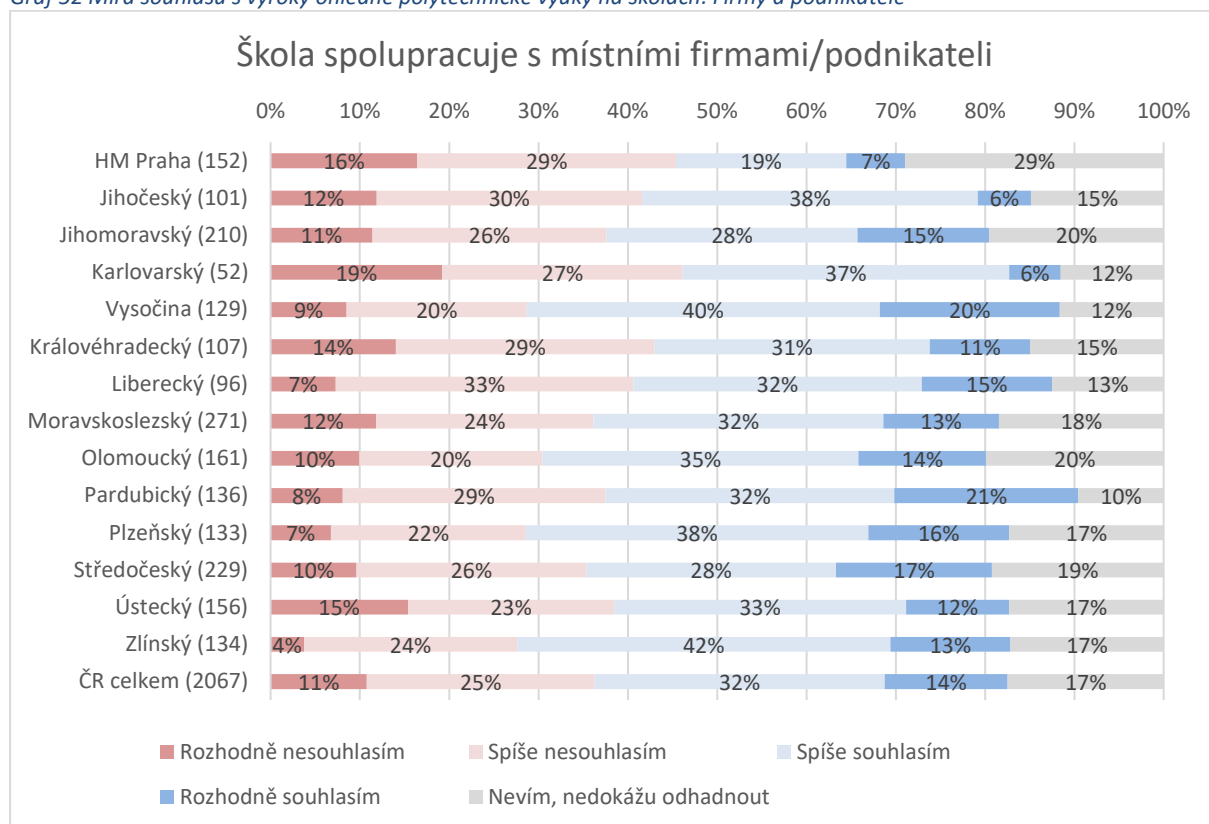


Pátý nabízený výrok byl „Škola spolupracuje s místními firmami/podnikateli“ se kterým souhlasilo nebo spíše souhlasilo 46 % respondentů a nesouhlasilo nebo spíše nesouhlasilo 36 % respondentů. Nevědělo nebo nedokázalo posoudit 17 % respondentů. Míra souhlasu či nesouhlasu s pátým výrokiem je v krajích u možnosti rozhodně souhlasím poměrně členitá. Nejvyšší míra souhlasu je v Pardubickém kraji (21 %) a v kraji Vysočina (20 %), což je o 7 % a 6 % více oproti celorepublikovému průměru. Rozdílná je také míra nesouhlasu, a to v Karlovarském kraji (46 %), v Praze (45 %), v Královéhradeckém



kraji (43 %). Respondenti z Prahy se také lišili u možnosti nevím, nedokáží posoudit, kterou zvolili v 29 % případů, což je o 12 % více, než je celorepublikový průměr.

Graf 52 Míra souhlasu s výroky ohledně polytechnické výuky na školách: Firmy a podnikatelé

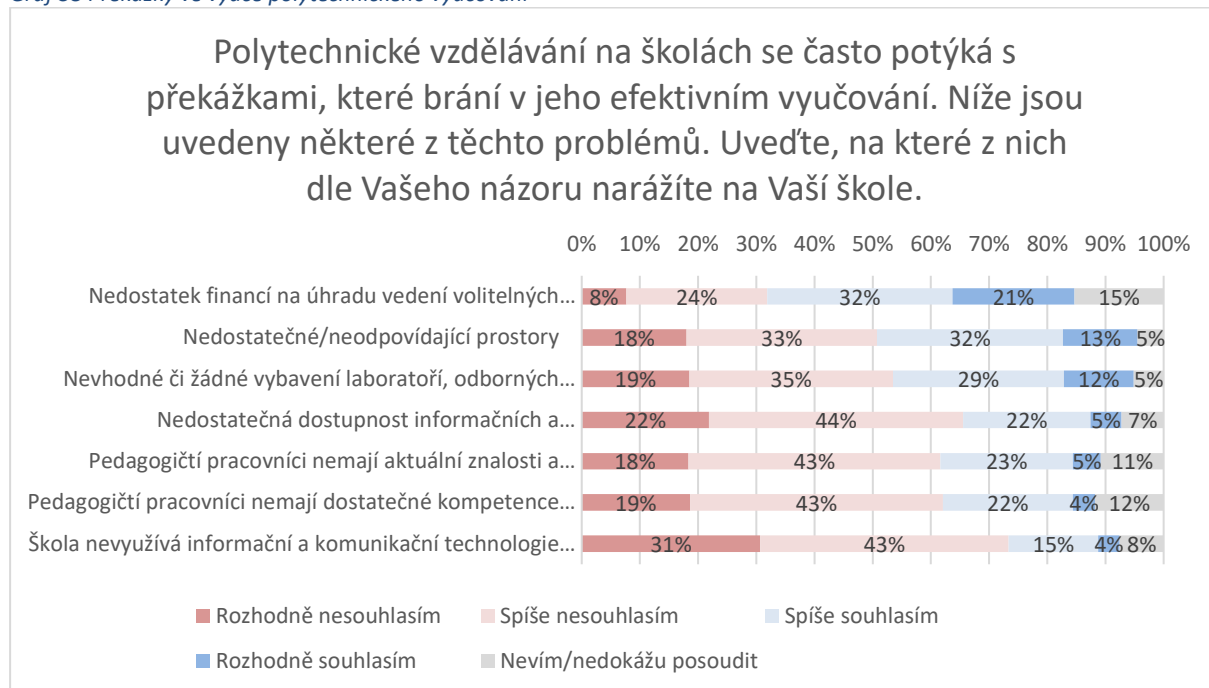


Následující otázka v baterii k polytechnickému vzdělávání se ptala na překážky ve výuce polytechnického vyučování. Respondenti spatřují jako největší překážku v efektivní polytechnické výuce „Nedostatek financí na úhradu vedení volitelných předmětů a kroužků“, kterou vybralo 53 % respondentů. Druhou hlavní překážkou jsou „Nedostatečné/neodpovídající prostory“, kterou vybralo



35 % respondentů. Naopak 74 % respondentů nespatřuje jako překážku možnost „Škola nevyužívá informační a komunikační technologie v oblasti rozvoje polytechnického vzdělávání“.

Graf 53 Překážky ve výuce polytechnického vyučování



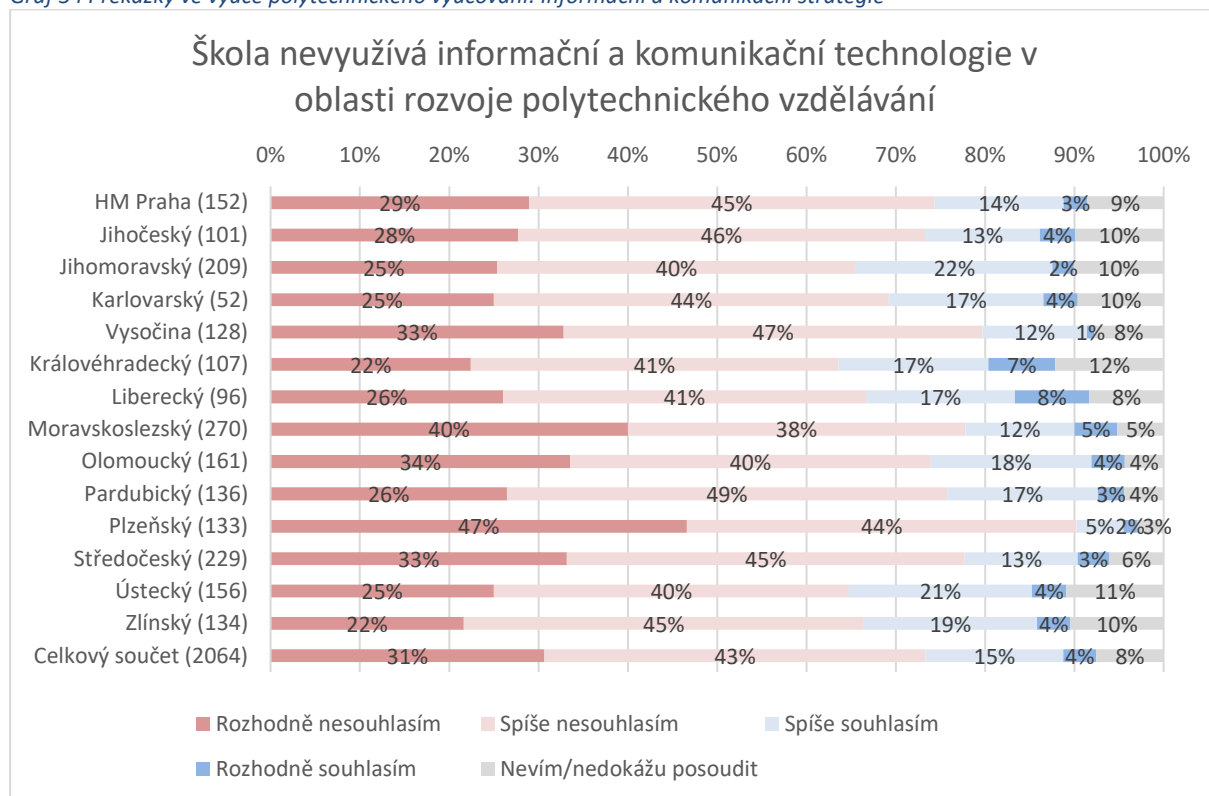
N=2064

První nabízený výrok byl „Škola nevyužívá informační a komunikační technologie v oblasti rozvoje polytechnického vzdělávání“ se kterým souhlasilo nebo spíše souhlasilo 19 % respondentů a nesouhlasilo nebo spíše nesouhlasilo 74 % respondentů. Nevědělo nebo nedokázalo posoudit 8 % respondentů. Míra souhlasu či nesouhlasu s prvním výrokem je v krajích u možnosti rozhodně nesouhlasím poměrně členitá. Nejvyšší míra nesouhlasu je v Plzeňském kraji (47 %) a v Moravskoslezském kraji (40 %), což je o 16 % a 9 % více oproti celorepublikovému průměru. Rozdílná



je také míra celkového nesouhlasu (rozhodně a spíše nesouhlasím) a to v Plzeňském kraji (91 %) a v kraji Vysočina (80 %).

Graf 54 Překážky ve výuce polytechnického vyučování: Informační a komunikační strategie

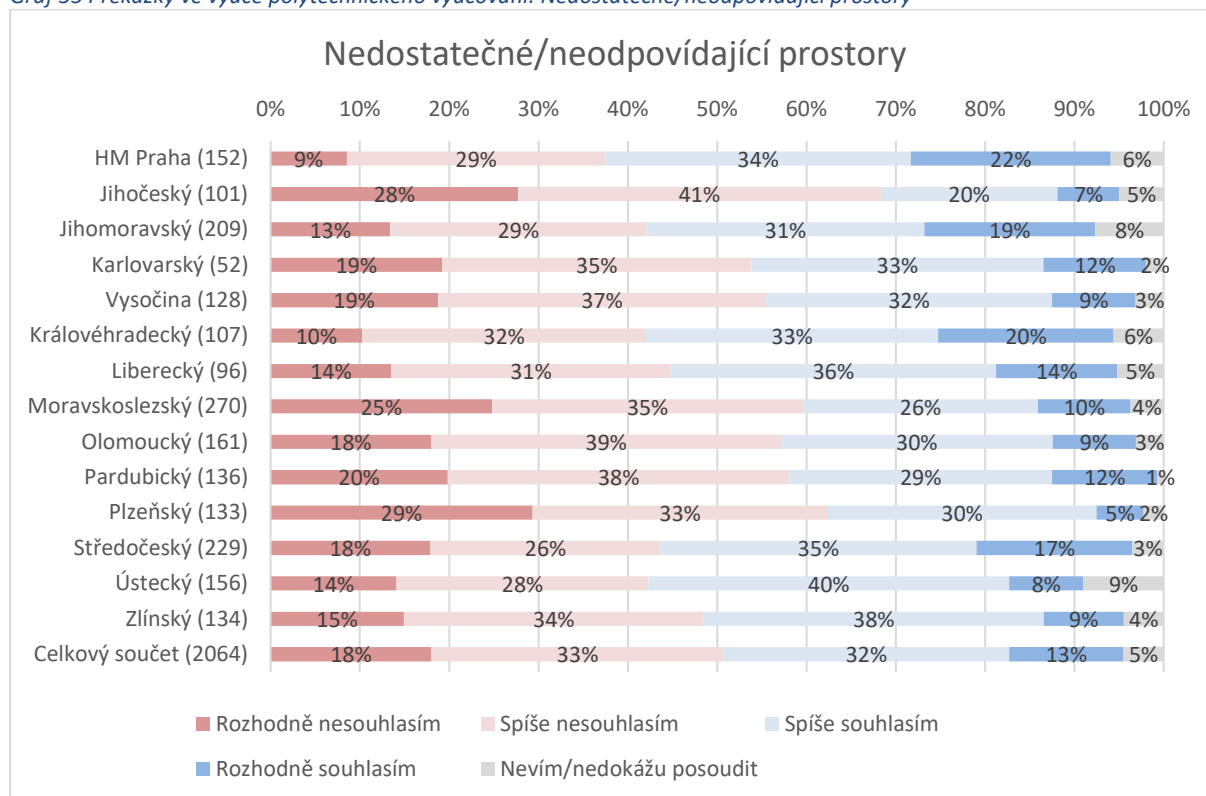


Druhý nabízený výrok byl „Nedostatečné/neodpovídající prostory“ se kterým souhlasilo nebo spíše souhlasilo 45 % respondentů a nesouhlasilo nebo spíše nesouhlasilo 51 % respondentů. Nevědělo nebo nedokázalo posoudit 5 % respondentů. Míra souhlasu či nesouhlasu s druhým výrokem je v krajích u možnosti rozhodně nesouhlasím a rozhodně souhlasím poměrně členitá. Nejvyšší míra nesouhlasu je v Plzeňském kraji (29 %) a v Jihočeském kraji (28 %), což je o 11 % a 10 % více oproti



celorepublikovému průměru. Nejvyšší míra souhlasu je v Praze (22 %) a v Královéhradeckém kraji (20 %), což je o 9 % a 7 % více oproti celorepublikovému průměru.

Graf 55 Překážky ve výuce polytechnického vyučování: Nedostatečné/ neodpovídající prostory

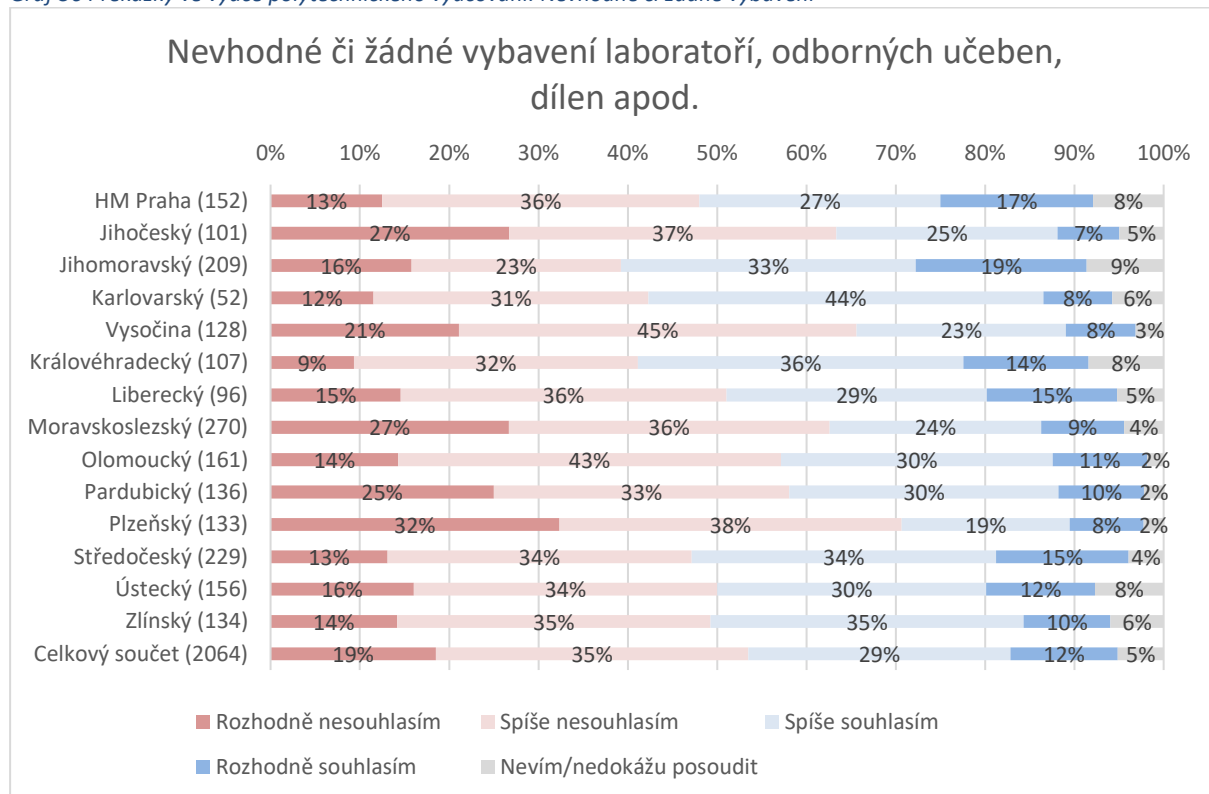


Třetí nabízený výrok byl „Nevhodné či žádné vybavení laboratoří, odborných učeben, dílen apod.“ se kterým souhlasilo nebo spíše souhlasilo 41 % respondentů a nesouhlasilo nebo spíše nesouhlasilo 54% respondentů. Nevědělo nebo nedokázalo posoudit 5 % respondentů. Míra souhlasu či nesouhlasu s třetím výrokem je v krajích u možnosti rozhodně nesouhlasím poměrně členitá. Nejvyšší míra nesouhlasu je v Plzeňském kraji (32 %) a 27 % v Moravskoslezském a Jihočeském kraji, což je o 13 % a



8 % více oproti celorepublikovému průměru. Jihomoravský kraj má u možnosti rozhodně souhlasím o 7 % více odpovědí, než je celorepublikový průměr.

Graf 56 Překážky ve výuce polytechnického vyučování: Nevhodné či žádné vybavení

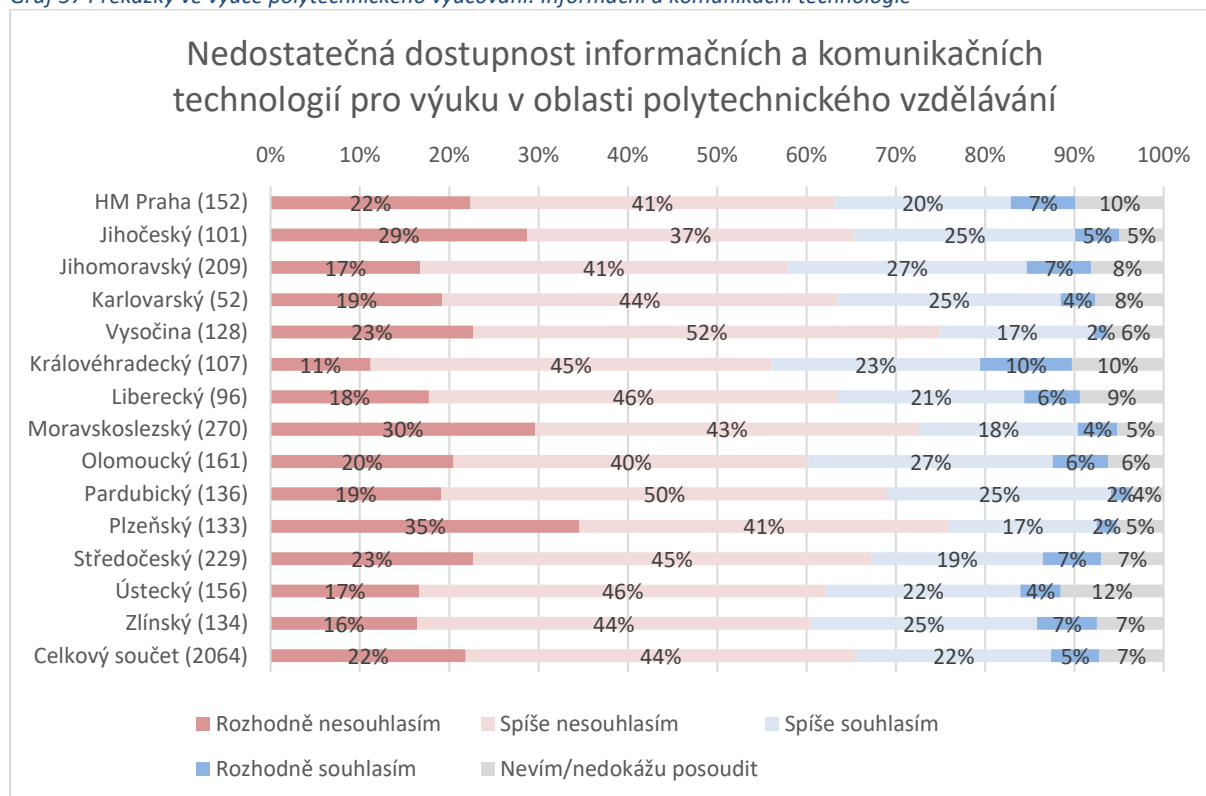


Čtvrtý nabízený výrok byl „Nedostatečná dostupnost informačních a komunikačních technologií pro výuku v oblasti polytechnického vzdělávání“, se kterým souhlasilo nebo spíše souhlasilo 27 % respondentů a nesouhlasilo nebo spíše nesouhlasilo 66 % respondentů. Nevědělo nebo nedokázalo posoudit 7 % respondentů. Míra souhlasu či nesouhlasu se čtvrtým výrokem je v krajích u možnosti rozhodně nesouhlasím poměrně členitá. Nejvyšší míra nesouhlasu je v Plzeňském kraji (35 %),



v Moravskoslezském (30 %) a Jihočeském kraji (29 %, což je o 13 %, 8 a 7 % % více oproti celorepublikovému průměru.

Graf 57 Překážky ve výuce polytechnického vyučování: Informační a komunikační technologie

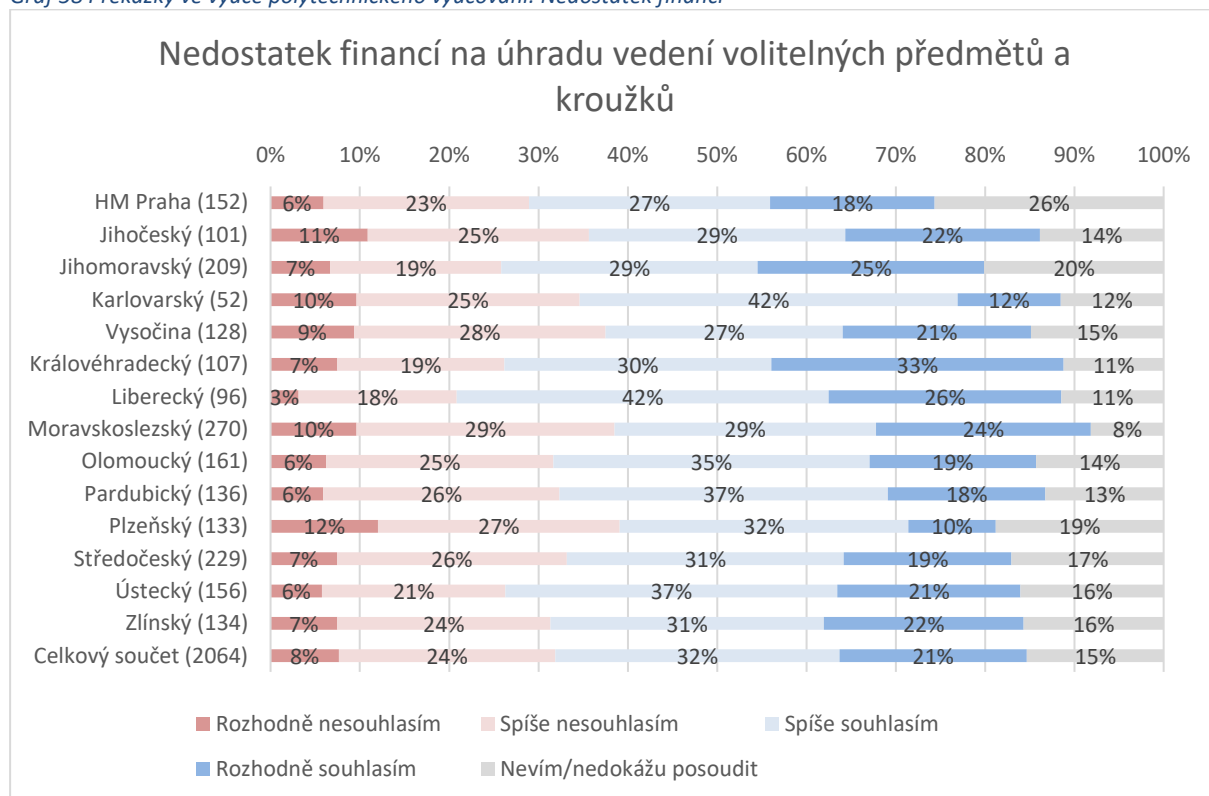


Pátý nabízený výrok byl „Nedostatek financí na úhradu vedení volitelných předmětů a kroužků“, se kterým souhlasilo nebo spíše souhlasilo 53 % respondentů a nesouhlasilo nebo spíše nesouhlasilo 32 % respondentů. Nevědělo nebo nedokázalo posoudit 15 % respondentů. Míra souhlasu či nesouhlasu s pátým výrokiem je v krajích u všech možností poměrně vyrovnaná. Výjimku tvoří odpovědi respondentů z Královéhradeckého kraje, kde možnost rozhodně souhlasím zvolilo 33 % respondentů, tedy o 12 % více než je celorepublikový průměr. V Libereckém kraji zvolilo možnost spíše souhlasím 42



% respondentů, což je o 10 % více, než je celorepublikový průměr. Respondenti z Prahy nevěděli nebo nedokázali posoudit v 26 % případů, tedy 11 % více nad celorepublikovým průměrem.

Graf 58 Překážky ve výuce polytechnického vyučování: Nedostatek financí

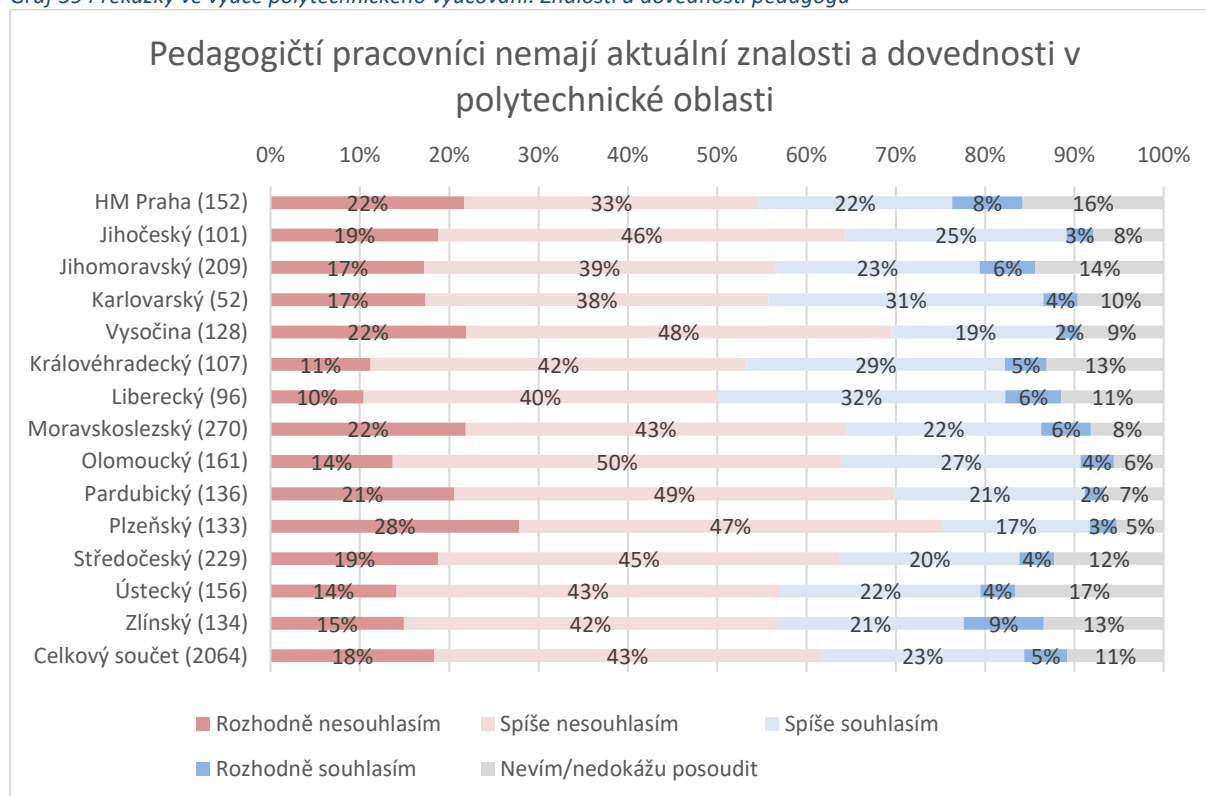


Šestý nabízený výrok byl „Pedagogičtí pracovníci nemají aktuální znalosti a dovednosti v polytechnické oblasti.“ se kterým souhlasilo nebo spíše souhlasilo 27 % respondentů a nesouhlasilo nebo spíše nesouhlasilo 61 % respondentů. Nevědělo nebo nedokázalo posoudit 11 % respondentů. Míra souhlasu či nesouhlasu se šestým výrokem je v krajích u možnosti rozhodně nesouhlasím poměrně členitá. Nejvyšší míra nesouhlasu je v Plzeňském kraji (28 %), což je o 10 % více oproti celorepublikovému



průměru. Respondenti z Plzeňského kraje zvolili možnost neví/ nedokáží posoudit v 5 %, což je o 6 % méně, než je celorepublikový průměr.

Graf 59 Překážky ve výuce polytechnického vyučování: Znalosti a dovednosti pedagogů

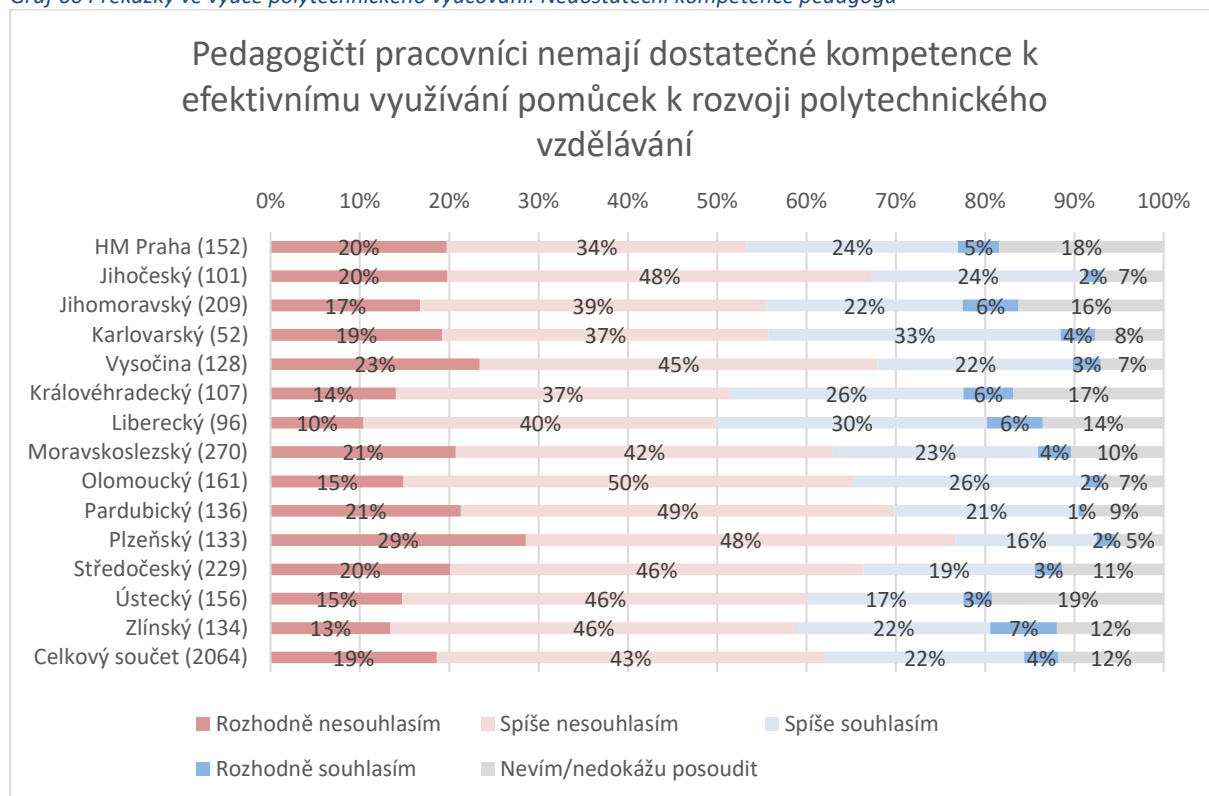


Sedmý nabízený výrok byl „Pedagogičtí pracovníci nemají dostatečné kompetence k efektivnímu využívání pomůcek k rozvoji polytechnického vzdělávání“, se kterým souhlasilo nebo spíše souhlasilo 26 % respondentů a nesouhlasilo nebo spíše nesouhlasilo 62 % respondentů. Nevědělo nebo nedokázalo posoudit 12 % respondentů. Míra souhlasu či nesouhlasu se sedmým výrokem je v krajích vyrovnaná. Výjimku tvoří míra nesouhlasu v Plzeňském kraji (29 %), což je o 10 % více oproti



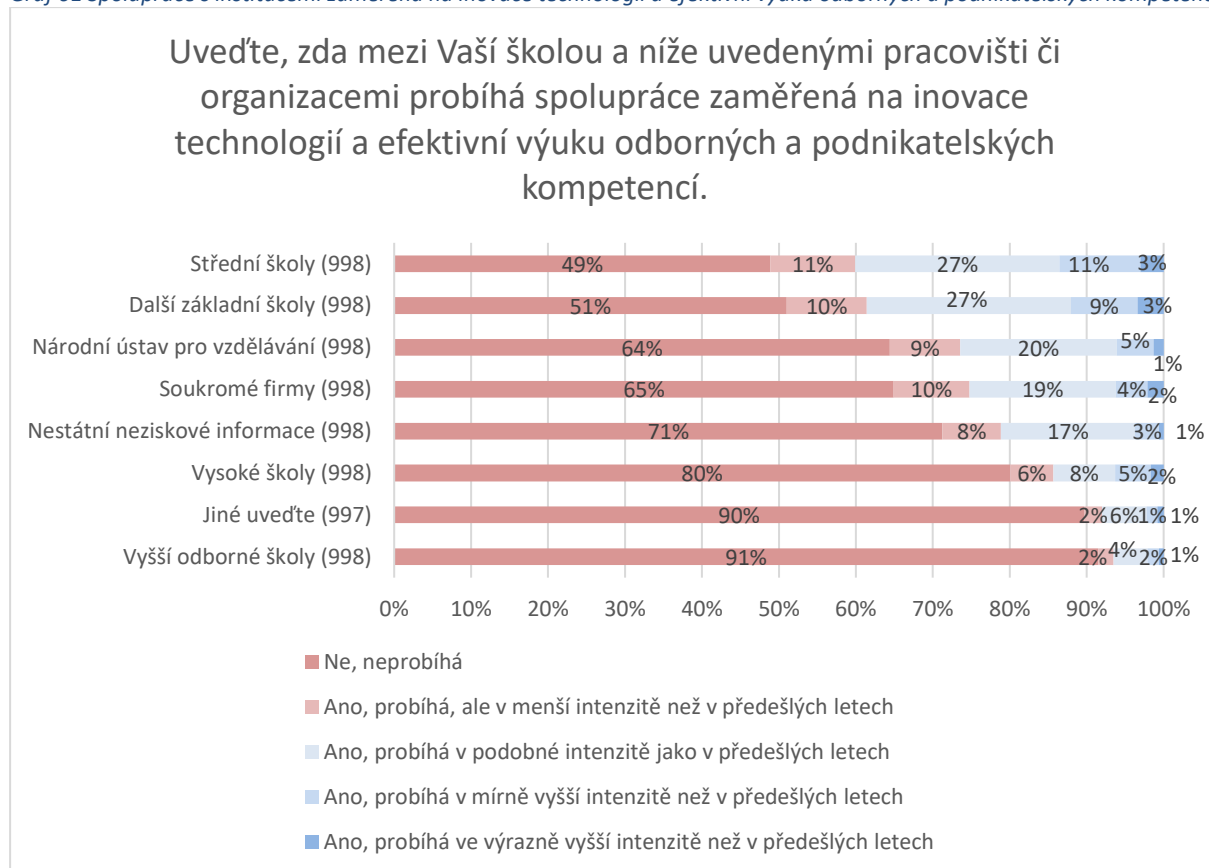
celorepublikovému průměru. Dále odpovědi u možnosti nevím/nedokáži posoudit jsou vyšší v Ústeckém kraji (19 %) a v Praze (18 %), což je o 7 % a 6 % více než je celorepublikový průměr.

Graf 60 Překážky ve výuce polytechnického vyučování: Nedostateční kompetence pedagogů



Třetí otázka v baterii na polytechnické vzdělávání cílila na spolupráci s institucemi zaměřenou na inovace technologií a efektivní výuku odborných a podnikatelských kompetencí. Většina respondentů uvedla, že nespolupracují s vybranými institucemi. S vyššími odbornými školami nespolupracuje vůbec 91 % respondentů, 90 % respondentů nespolupracuje ani s žádnými jinými institucemi. Spolupráce probíhá v nejvyšší intenzitě se středními školami (41 %) a s dalšími základními školami (39 %).

Graf 61 Spolupráce s institucemi zaměřená na inovace technologií a efektivní výuku odborných a podnikatelských kompetencí



Čtvrtá otázka v baterii na polytechnické vzdělávání se ptala ředitelů na míru platnosti nabízených výroků. Většina ředitelů (97 %) souhlasí nebo spíše souhlasí s výrokem „Škola rozvíjí finanční gramotnost žáků (učí je znát hodnotu peněz, pracovat s úsporami, spravovat záležitosti, znát rizika).“ a nesouhlasí nebo spíše nesouhlasí 3 %.

S výrokem „Škola učí žáky myslet kriticky, vnímat problémy ve svém okolí a nacházet inovativní řešení, nést rizika i plánovat a řídit projekty s cílem dosáhnout určitých cílů (např. projektové dny; při výuce jsou zařazeny úlohy s více variantním i neexistujícím řešením atp.)“ souhlasí nebo spíše souhlasí 93 % ředitelů a nesouhlasí nebo spíše nesouhlasí 8 %.

Třetí výrok, se kterým se ředitelé nejvíce ztotožňují (91 %), je „Škola systematicky učí prvkům iniciativy a kreativity, prostředí i přístup pedagogů podporuje fantazii a iniciativu dětí.“ S tímto výrokem nesouhlasí nebo spíše nesouhlasí 6 %.

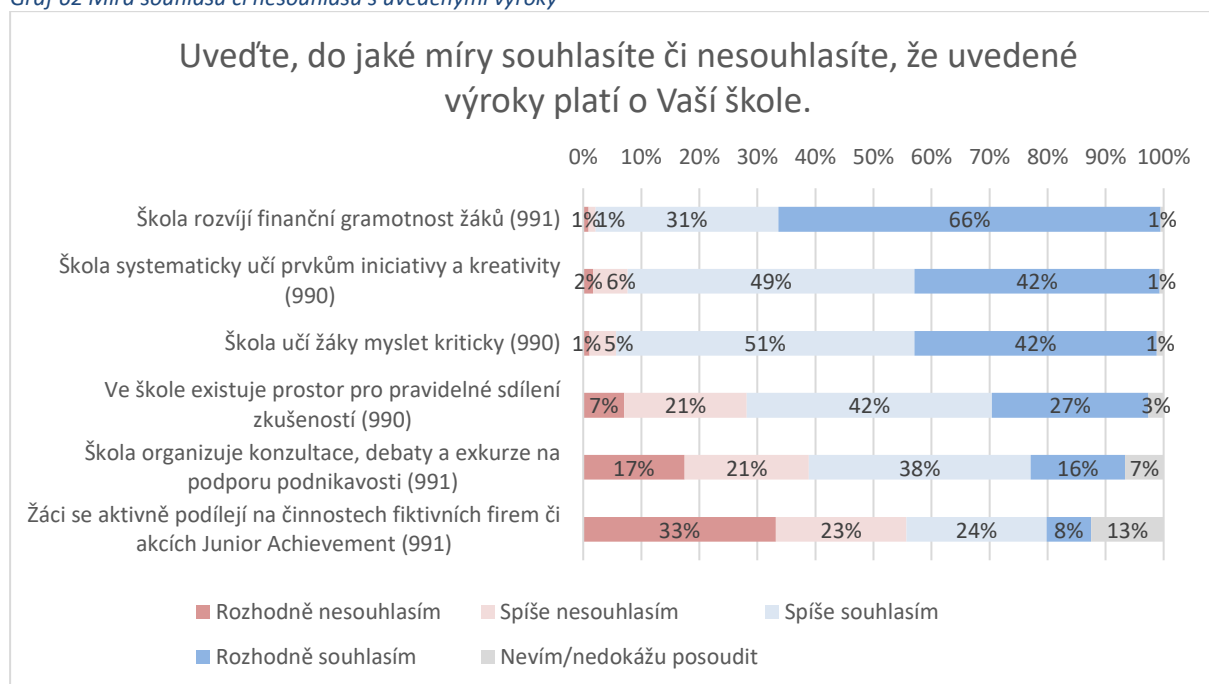
Se čtvrtým výrokem „Ve škole existuje prostor pro pravidelné sdílení zkušeností (dílny nápadů apod.)“ souhlasí nebo spíše souhlasí 69 % ředitelů a nesouhlasí nebo spíše nesouhlasí 29 % ředitelů.



S pátým výrokem „Škola organizuje konzultace, debaty a exkurze na podporu podnikavosti, iniciativy pro žáky i učitele“ souhlasí nebo spíše souhlasí 54 % ředitelů a nesouhlasí nebo spíše nesouhlasí 38 %. Nevím/nedokážu posoudit zvolilo 7 % ředitelů.

S posledním výrokem „Žáci se aktivně podílejí na činnostech fiktivních firem či akcích Junior Achievement nebo v obdobných dalších (např. Podnikavá škola), a/nebo se aktivně podílejí na přípravě a realizaci projektů školy“ souhlasí nebo spíše souhlasí 32 % ředitelů a nesouhlasí nebo spíše nesouhlasí 56 %. Nevím/nedokážu posoudit zvolilo 13 % ředitelů.

Graf 62 Míra souhlasu či nesouhlasu s uvedenými výroky



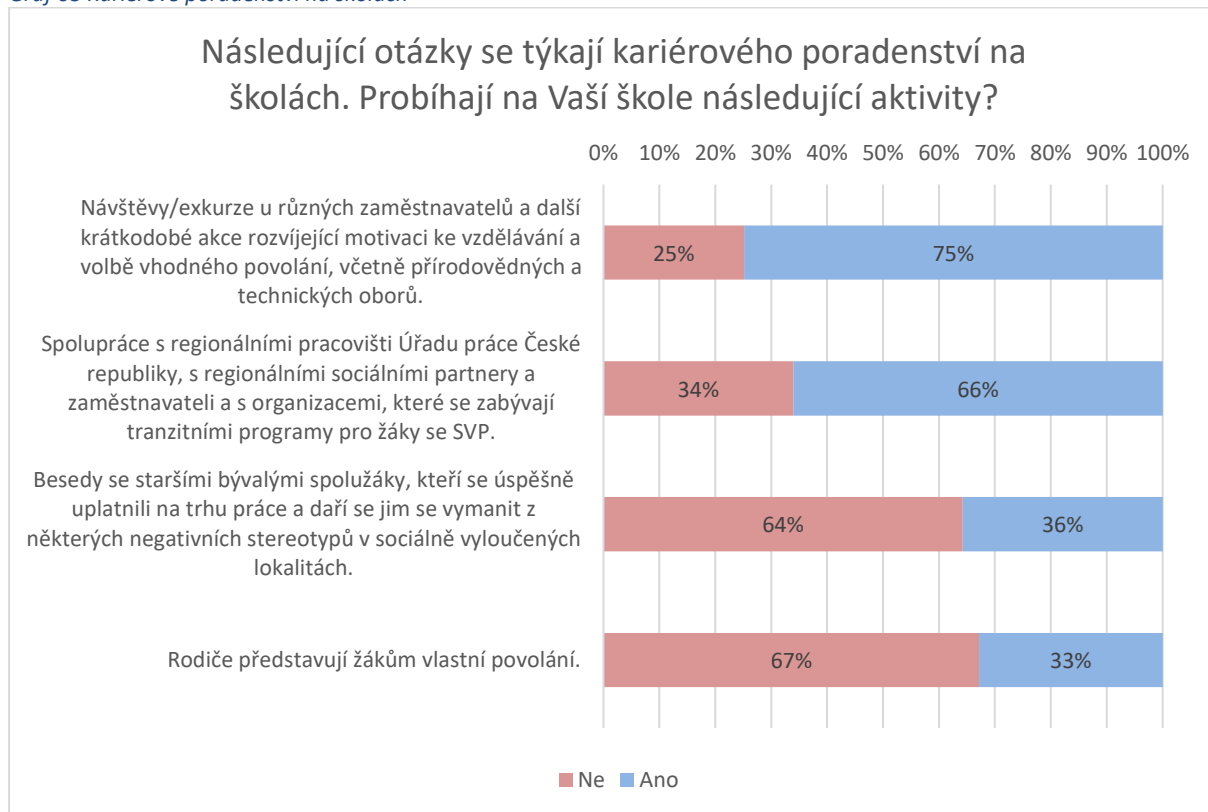
Kariérové poradenství na školách

Následující otázka se zaměřila na kariérové poradenství na školách a odpovědělo na ni 987 ředitelů. Nejvíce ředitelů (75 %) uvedlo, že na jejich škole probíhají „Návštěvy/exkurze u různých zaměstnavatelů a další krátkodobé akce rozvíjející motivaci ke vzdělávání a volbě vhodného povolání, včetně přírodovědných a technických oborů.“ U 25 % ředitelů tato aktivita neprobíhá. Aktivita „Rodiče



představují žákům vlastní povolání“ neprobíhá na školách u 67 % ředitelů. Naopak 33 % ředitelů uvedlo, že tato aktivita u nich na škole probíhá.

Graf 63 Kariérové poradenství na školách



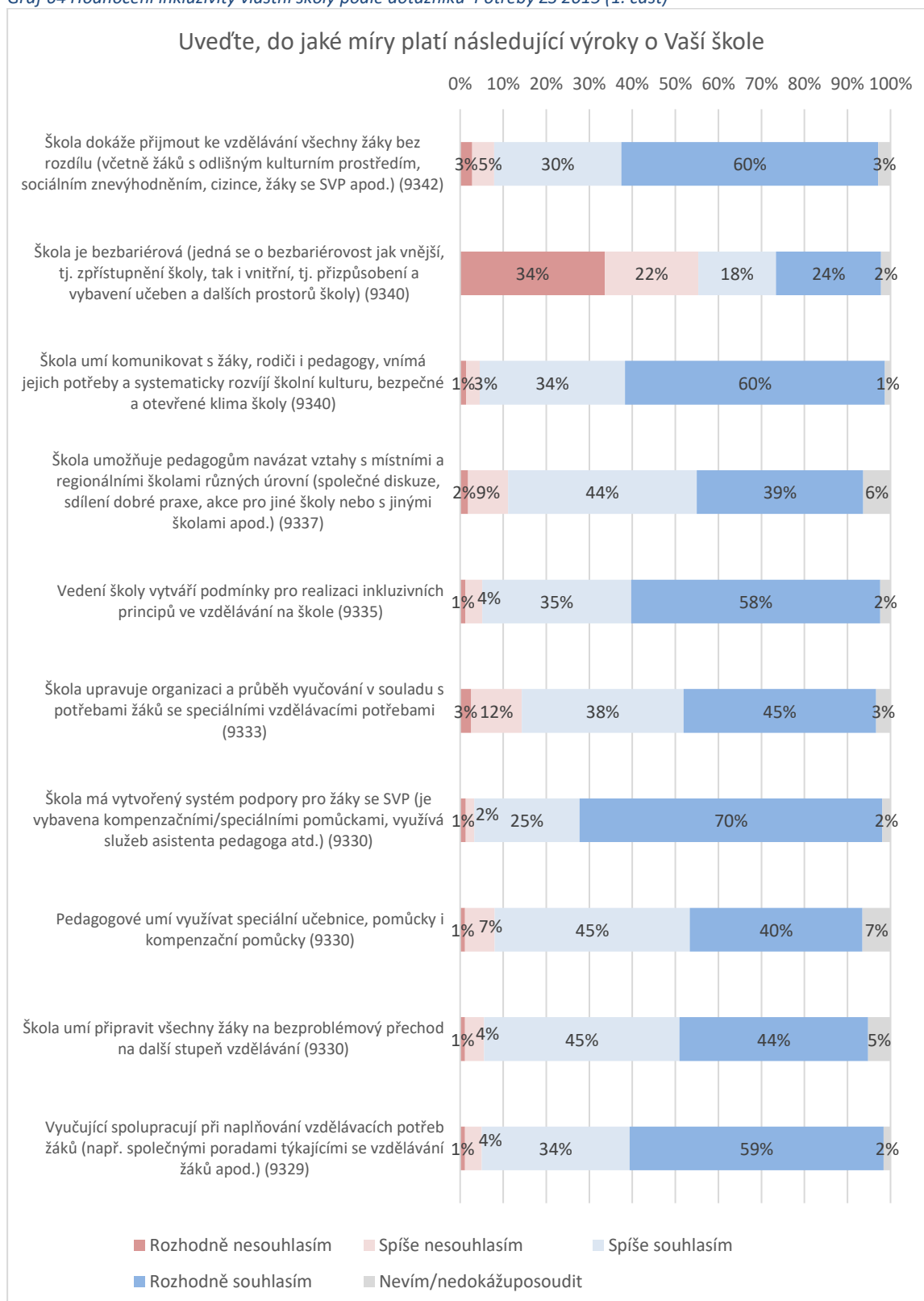
N=987

Klima na škole

Respondentům byla položena řada otázek týkající se klimatu na jejich škole. Z velké části jde o položky, které dále budou průměrovány za školu a přepočítávány na indexy pro jednotlivé dimenze inkluze. Zde jsou uváděny i vzhledem k extenzivnímu počtu položek týkající se inkluze ve formě výsledků za celou ČR.



Graf 64 Hodnocení inkluzivity vlastní školy podle dotazníku Potřeby ZŠ 2015 (1. část)

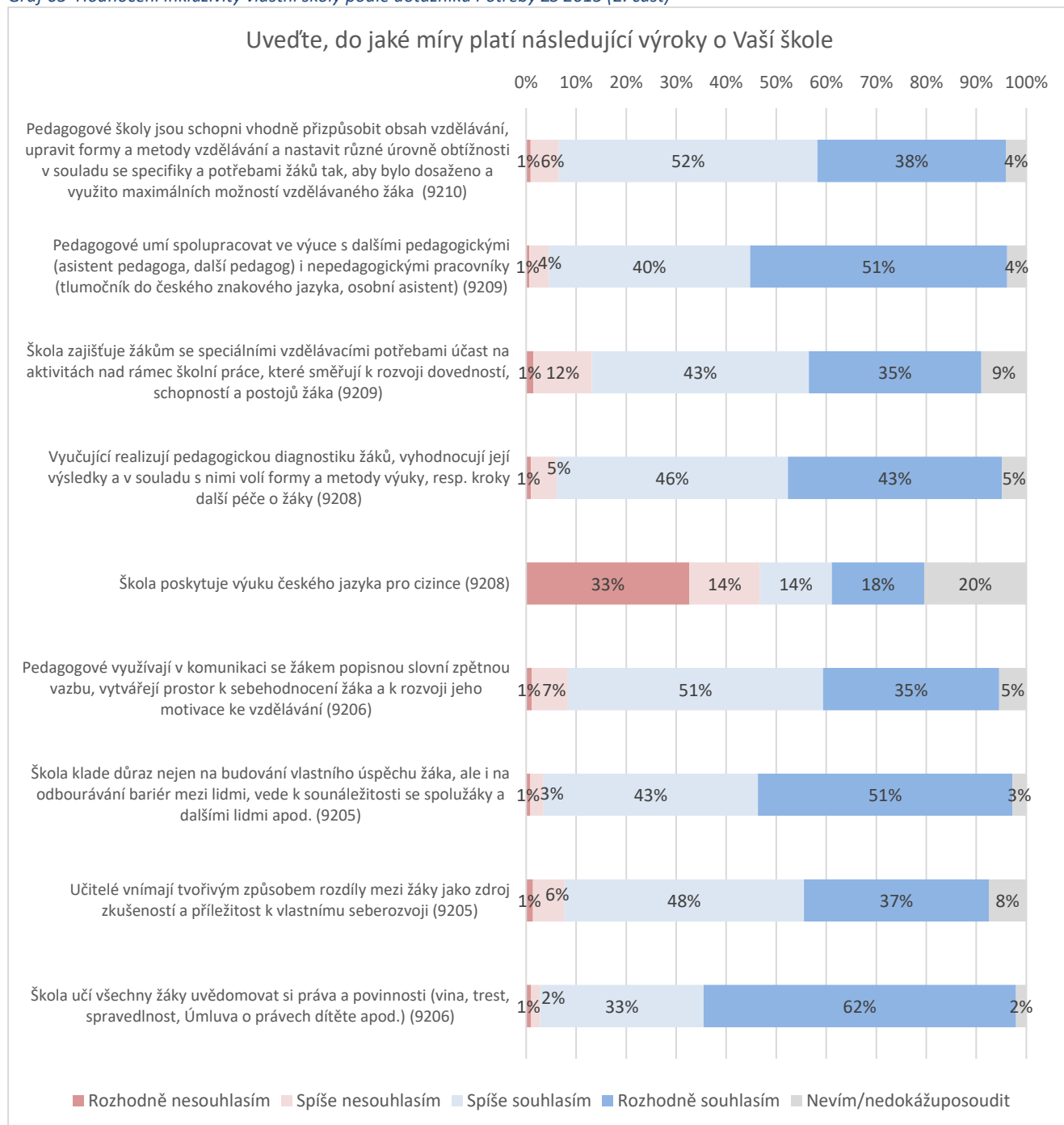


První část byla podobná jako v dotazníku Potřeby základních škol v rámci projektu OP VVV 2015 – 2020, který školy vyplňovaly v roce 2015 a sloužila k mapování potřeb ZŠ a jako prerekvizita pro projekty OP VVV. Slouží tedy mj. jako srovnání. Nejčastěji respondenti souhlasili s tím, že jejich škola má vytvořený systém podpory pro žáky se SVP (70 % rozhodně souhlasilo a 25 % spíše souhlasilo). Nejméně souhlasili



respondenti s tím, že by jejich škola byla bezbariérová (34 % rozhodně nesouhlasilo a 22 % spíše nesouhlasilo). Další oblast, v níž svou školu viděli jako nepřipravenou, bylo poskytování výuky českého jazyka pro cizince. S tím, že by tuto službu jejich škola poskytovala, rozhodně nesouhlasilo 33 % respondentů a 14 % jich spíše nesouhlasilo.

Graf 65 Hodnocení inkluzivní vlastní školy podle dotazníku Potřeby ZŠ 2015 (2. část)

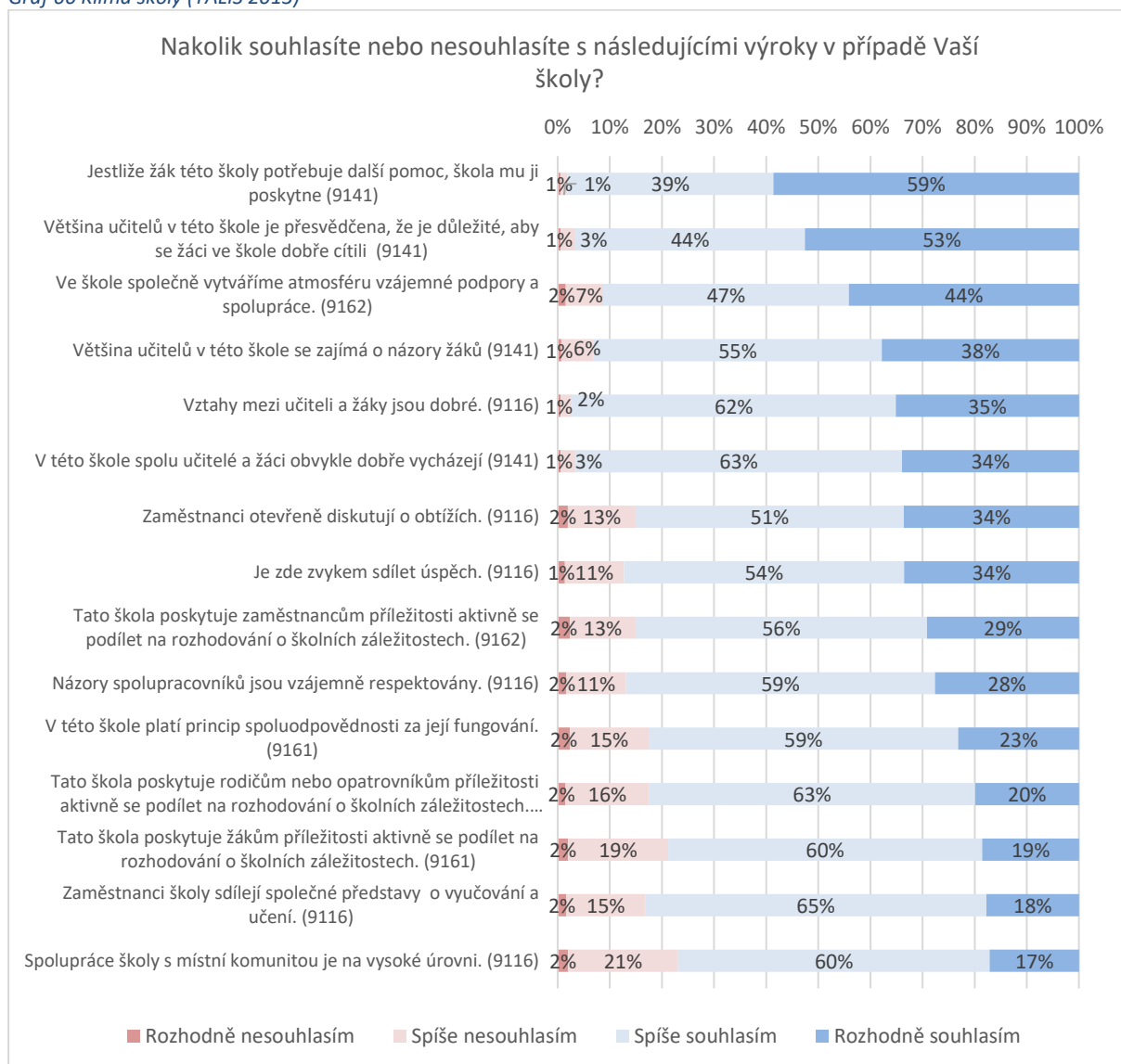


Další otázky týkající se inkluzivních znaků školy, byla převzata z mezinárodního šetření TALIS 2013. U otázek týkajících se aktivního se podílení na směřování školy byl vyšší podíl nesouhlasných odpovědí. Nejvyšší podíl respondentů (98 %) souhlasil s tím, že pokud žák potřebuje další pomoc, jejich škola mu poskytne další pomoc. Kolem 97 % respondentů také souhlasila s tím, že v jejich škole je většina učitelů



přesvědčena, že je důležité, aby se v ní žáci dobře cítili a že učitelé a žáci na jejich škole dobře vycházejí. Nejčastěji nesouhlasili respondenti s tím, že by škola spolupracovala s komunitou (23 %) či poskytovala příležitost podílet se na rozhodování o školních záležitostech žákům (21 %) nebo rodičům (18 %).

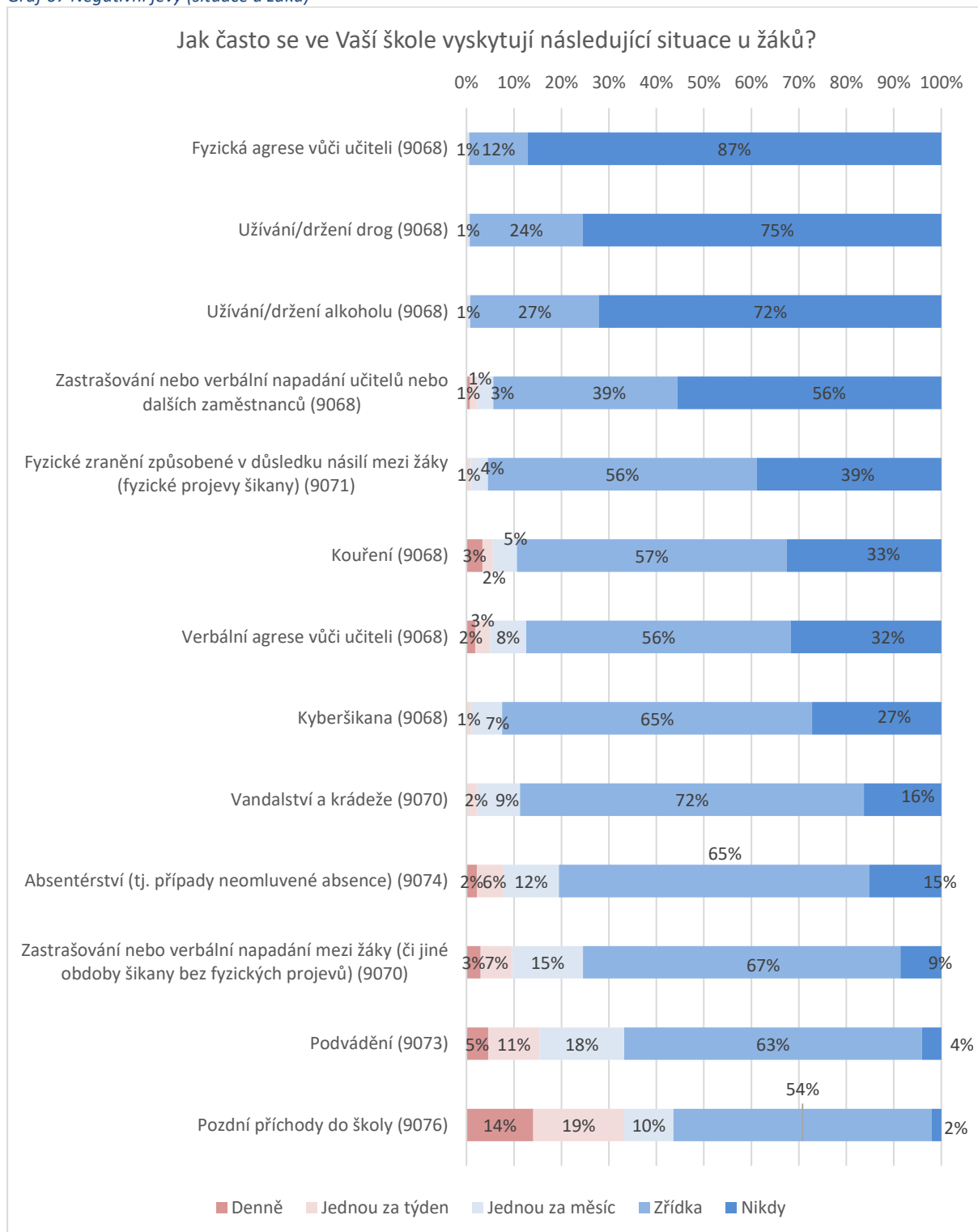
Graf 66 Klima školy (TALIS 2013)



Další série otázek byla taktéž inspirována šetřením TALIS 2013, nicméně byla položena i učitelům, nejen ředitelům. Nejméně časté negativní jevy na škole byla fyzická agrese vůči učitelům ze strany žáků nebo užívání či držení drog, které se podle 99 % respondentů na jejich škole nevyskytují nikdy nebo jen zřídka. Nejčastějšími negativními jevy byly pozdní příchody do školy, které se na jejich škole stávají denně podle 14 % respondentů a jednou týdně podle 19 % respondentů.

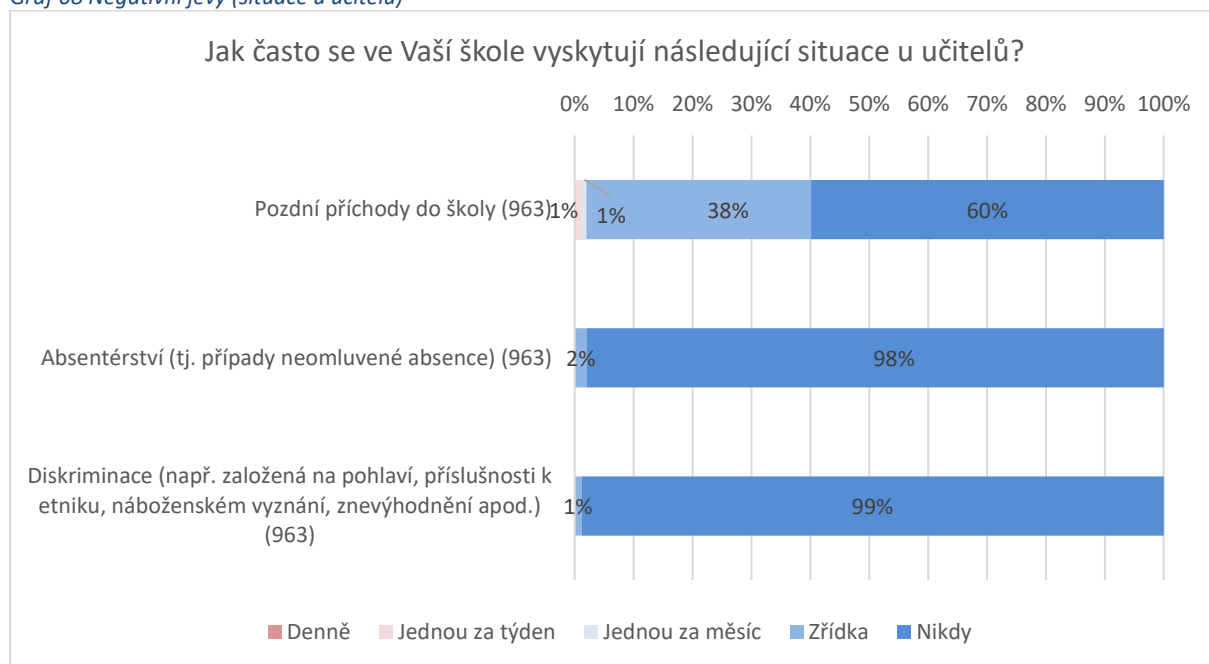


Graf 67 Negativní jevy (situace u žáků)



K situacím s negativními jevy u učitelů se vyjadřovali pouze ředitelé. Z nabízených možností negativních jevů u učitelů se žádný prakticky nevyskytoval. Pouze pozdní příchody se vyskytovaly na 40 % škol, a z toho zřídka bylo označeno na 38 % škol.

Graf 68 Negativní jevy (situace u učitelů)

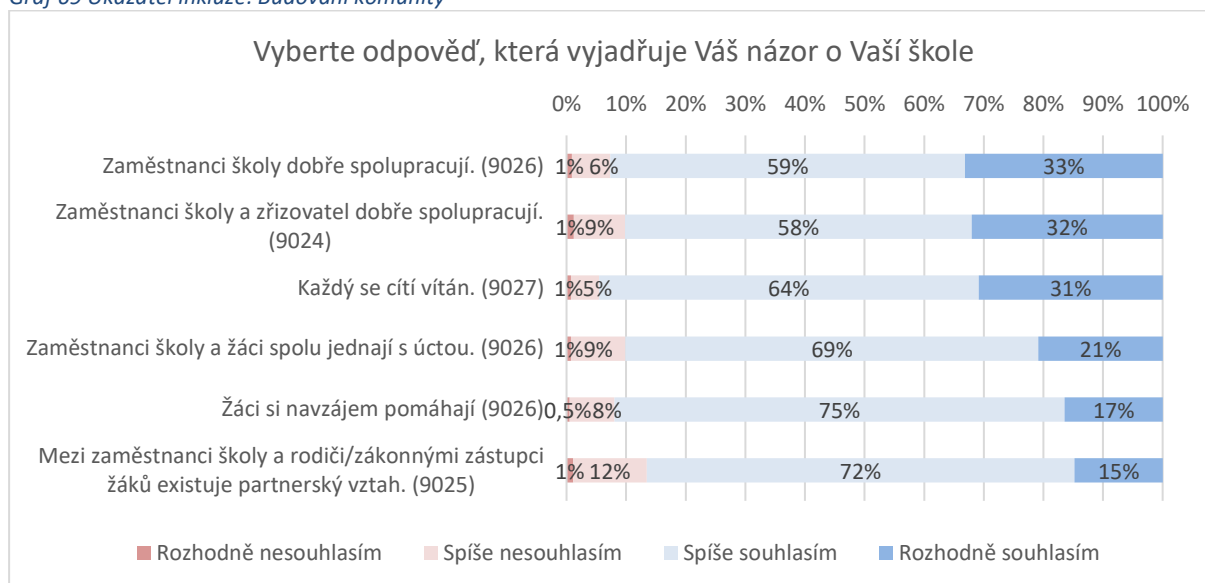


Další baterie otázek týkající toho, do jaké míry jsou školy inkluzivní, byly vyvinuty podle ⁷ nástroje, který vyvinuli Tony Booth a Mel Ainsciw a skládá se ze tří dimenzí a šesti podoblastí. Pod vytváření inkluzivní kultury patří budování komunity a stanovení inkluzivních hodnot, pod tvorbu inkluzivní politiky patří vytváření školy pro všechny a podpora různorodosti a pod rozvíjení inkluzivní praxe patří organizace učení a mobilizace zdrojů.

U otázek týkající se budování komunity takřka 95 % souhlasilo s tím, že na jejich škole se cítí každý vítán. Největší podíl rozhodně souhlasil s výrokem tvrdícím, že zaměstnanci školy dobře spolupracují. Největší podíl nesouhlasil s tím, že by na jejich škole byl mezi zaměstnanci školy a rodiči partnerský vztah (13 %).

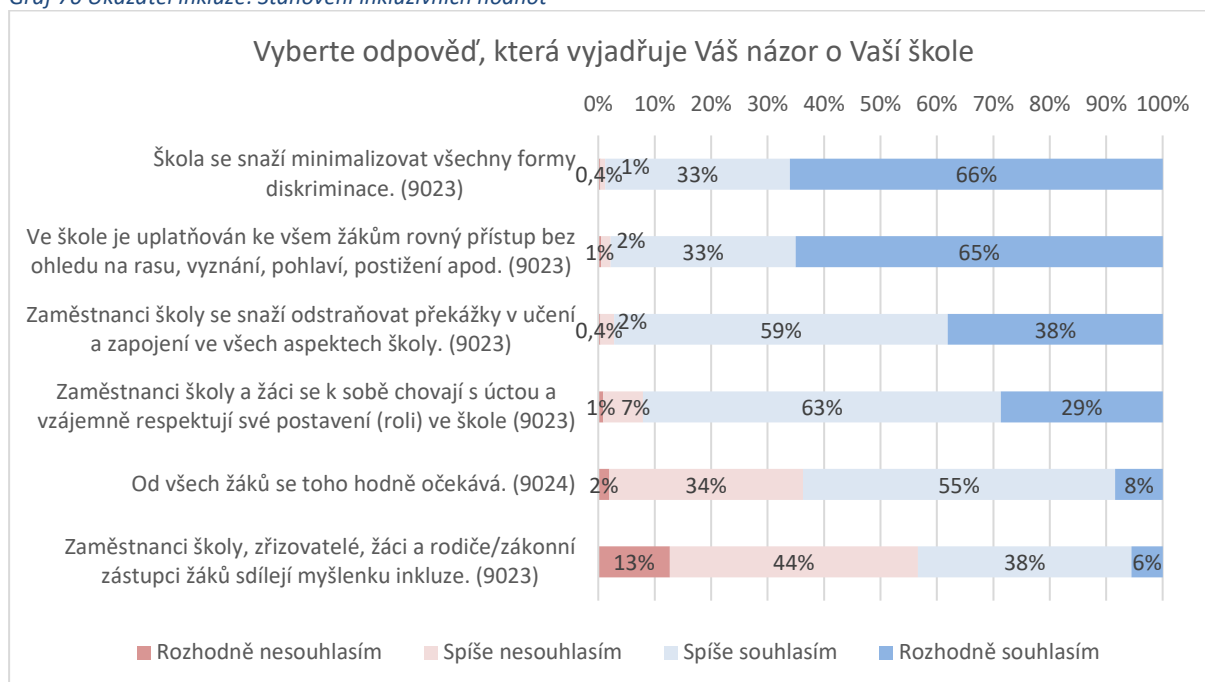
⁷ Česká verze indexu inkluze vyvinutý Booth, Ainsciw 2002, 2007 (dostupné: http://www.eer.cz/infocentrum/evropska-unie/EVROPSKA_UNIE_Evropske_strukturalni_a_investicni_fondy/Operacni_program_Vyzkum_vyvoj_a_vedeni) Pro položky, které v českém prostředí nemají ekvivalent nebo by mohly být pochopěny výrazně odlišně, bylo použito znění z obdobných položek z: Adamus, P. Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy. první. vyd. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2015. 76 s. ISBN 978-80-7510-163-1. Cílem změny není použít systém hodnocení, jako má Adamus (2015), ale mít srozumitelné otázky při zachování stejných dimenzí.

Graf 69 Ukazatel inkluze: Budování komunity



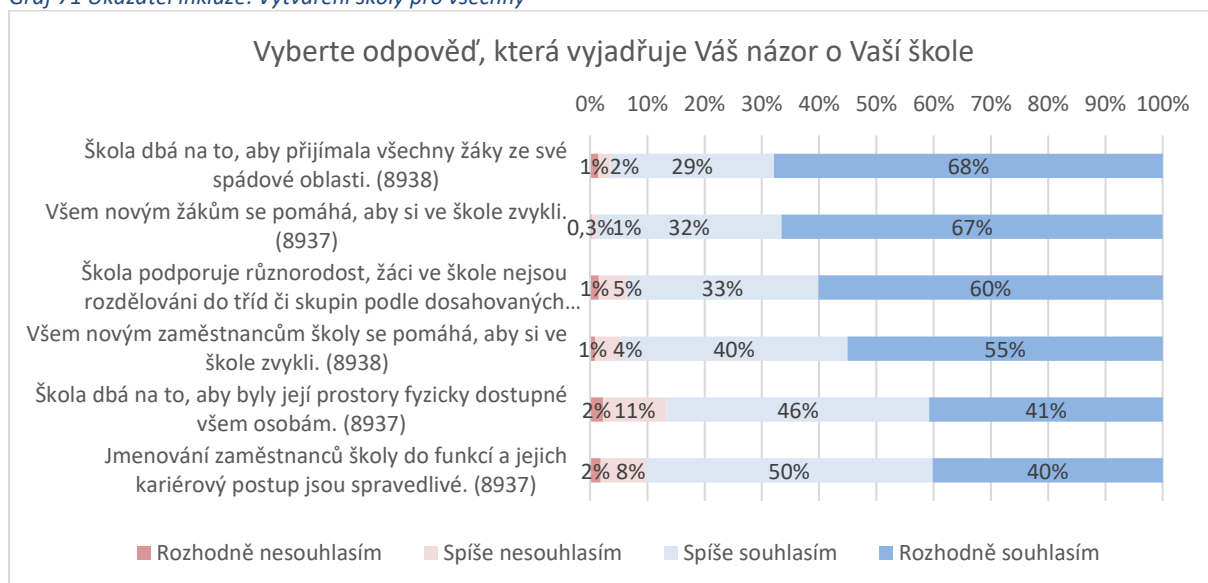
U oblasti stanovení inkluzivních hodnot 99 % respondentů souhlasilo s tím, že se jejich škola snaží minimalizovat všechny formy diskriminace. Naopak nejvyšší podíl nesouhlasil s tím, že by zaměstnanci školy, zřizovatelé, žáci a rodiče sdíleli myšlenku inkluze (57 %). Vysoký podíl (36 %) také nesouhlasil s tím, že by se toho na jejich škole od všech žáků hodně očekávalo.

Graf 70 Ukazatel inkluze: Stanovení inkluzivních hodnot



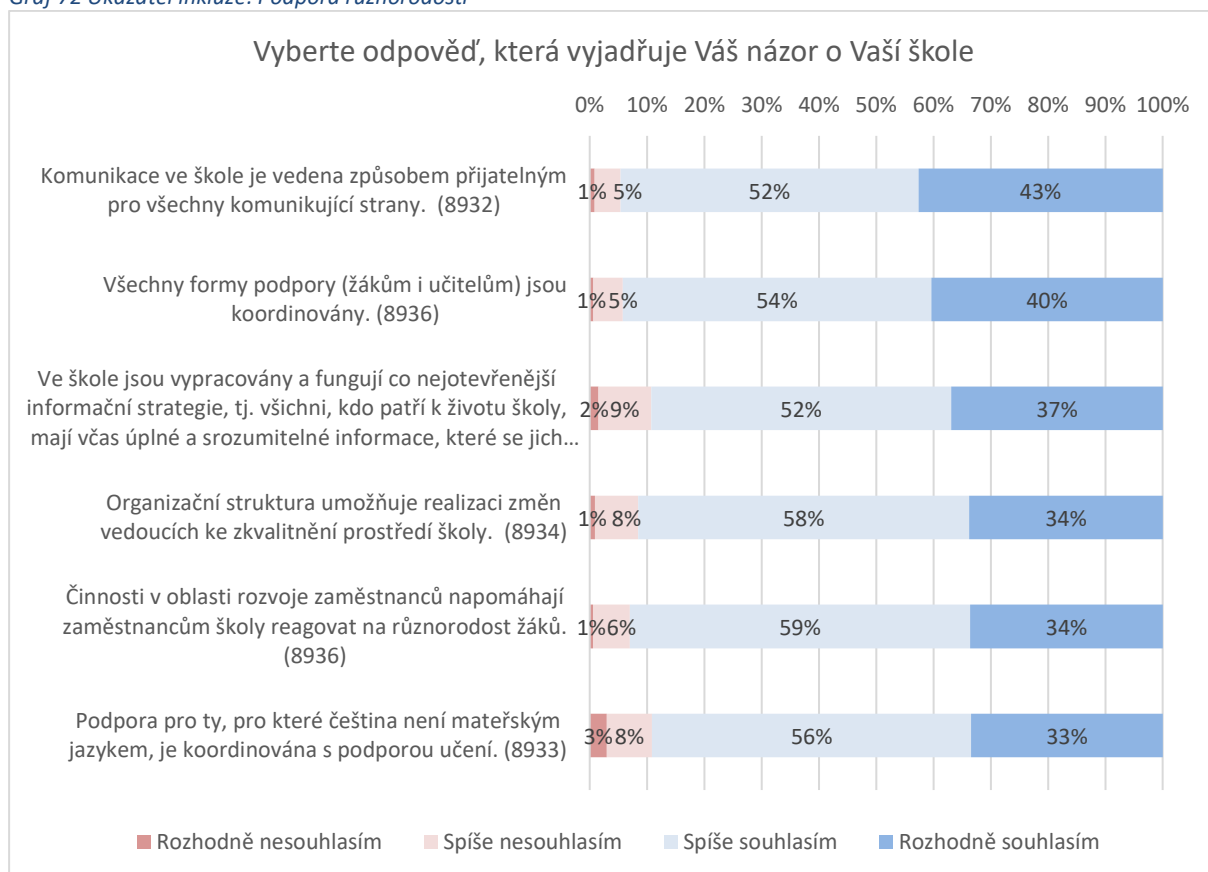
U výroků týkajících se vytváření školy pro všechny takřka 99 % respondentů souhlasilo s tím, že se na jejich škole novým žákům pomáhá, aby si ve škole zvykli. Nejvyšší podíl nesouhlasících se týkal toho, zda se na jejich škole dbá na to, aby byly její prostory fyzicky dostupné všem osobám.

Graf 71 Ukazatel inkluze: Vytváření školy pro všechny



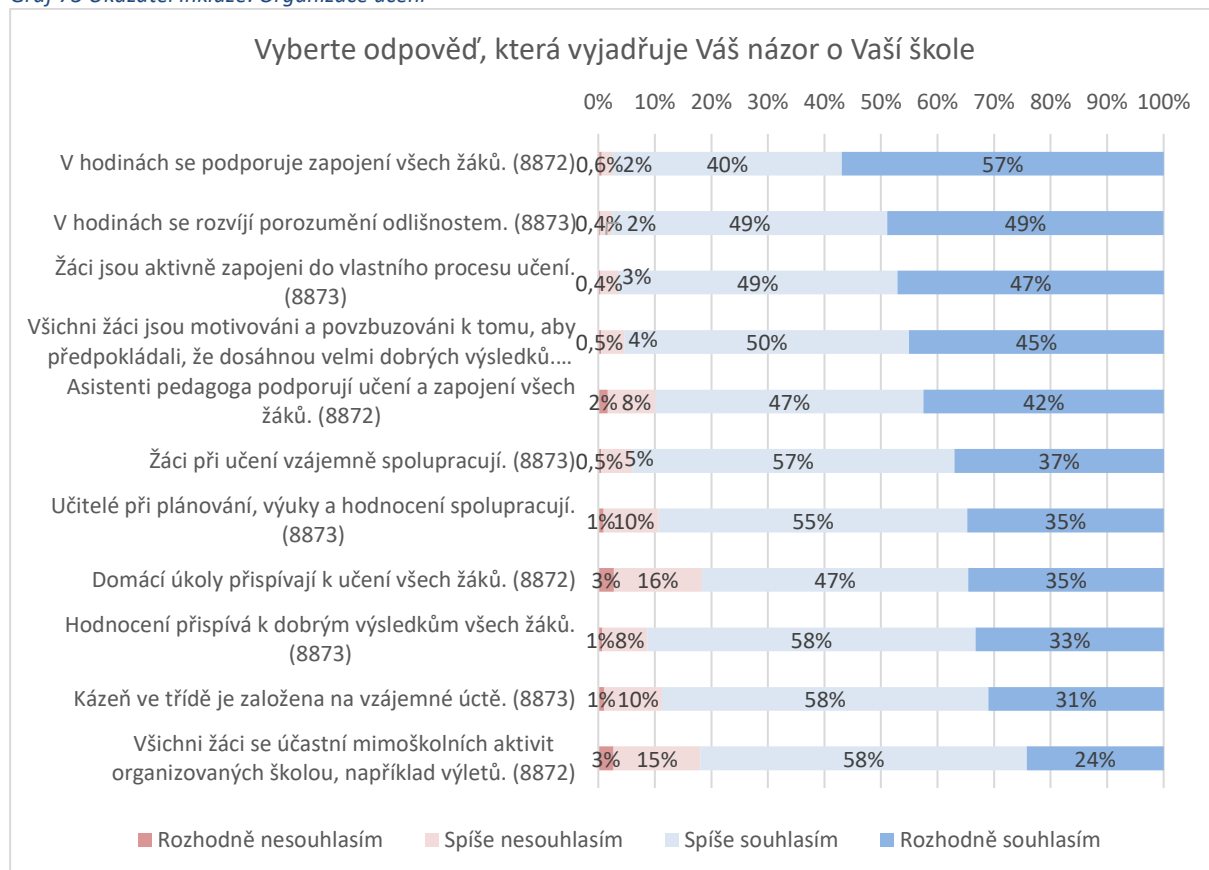
U výroků týkajících se podpory různorodosti respondenti v 94 % případů souhlasili si tím, že komunikace na jejich škole je vedena způsobem přijatelným pro všechny komunikující strany a že všechny podpory (žákům i učitelům) jsou koordinovány. V 11 % případů pak respondenti nesouhlasili s tím, že na jejich škole je podpora učení pro žáky s odlišným mateřským jazykem je koordinována s podporou učení a že organizační struktura jejich školy umožňuje realizaci změn vedoucích ke zkvalitnění prostředí školy.

Graf 72 Ukazatel inkluze: Podpora různorodosti



U výroků zaměřených na organizaci učení souhlasilo přes 97 % respondentů s tím, že se v hodinách na jejich škole podporuje zapojení všech žáků. Nejvyšší podíl nesouhlasných odpovědí zaznamenal výrok, který tvrdil, že domácí úkoly přispívají k učení všech žáků (19 %) a že všichni žáci na dané škole se účastní mimoškolních aktivit (18 %).

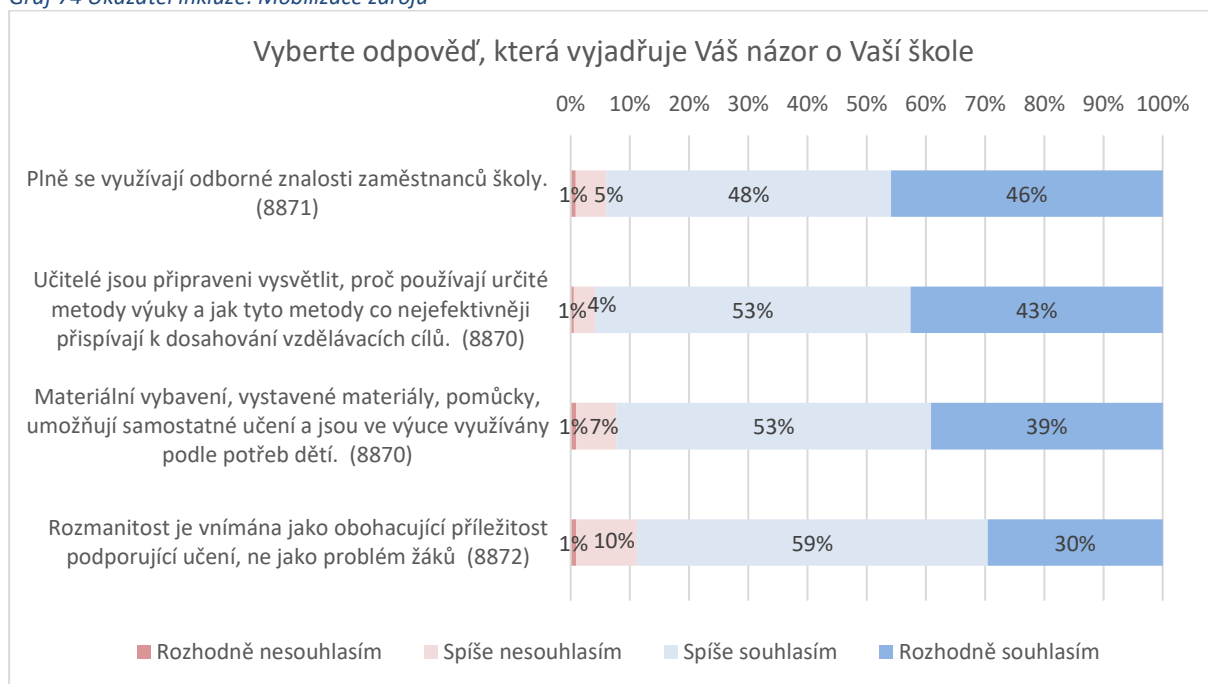
Graf 73 Ukazatel inkluze: Organizace učení



Co se týče oblasti mobilizace zdrojů, tak 95 % respondentů souhlasilo s tím, že učitelé na jejich škole jsou připraveni vysvětlit, proč používají určité metody výuky. Nejvyšší podíl respondentů nesouhlasil s tím, že rozmanitost je vnímána jako obohacující příležitost podporující učení (11 %).



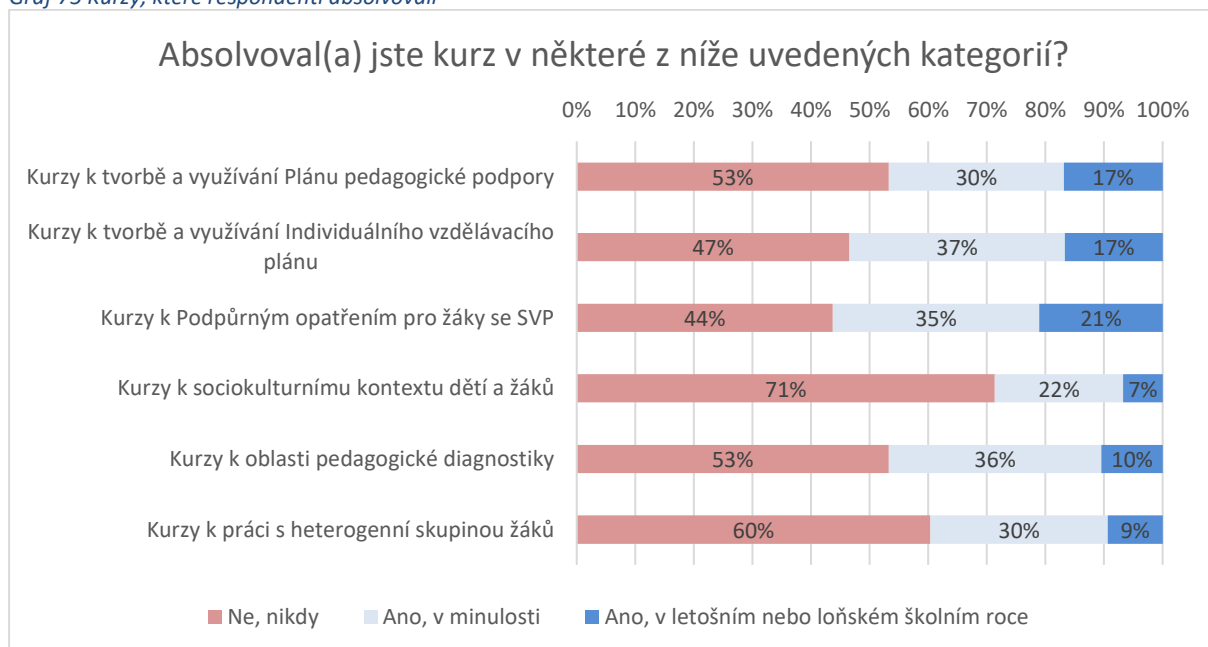
Graf 74 Ukazatel inkluze: Mobilizace zdrojů



Absolvované kurzy a jejich přínos

Respondenti byli dotázáni, zda absolvovali některý z výčtu kurzů. Nejčastěji v nejbližší době (daném nebo předchozím školním roce) prošli kurzem k podpůrným opatřením pro žáky se SVP (21 %) a nejnižší podíl respondentů absolvoval nějaký kurz k sociokulturnímu kontextu dětí a žáků.

Graf 75 Kurzy, které respondenti absolvovali

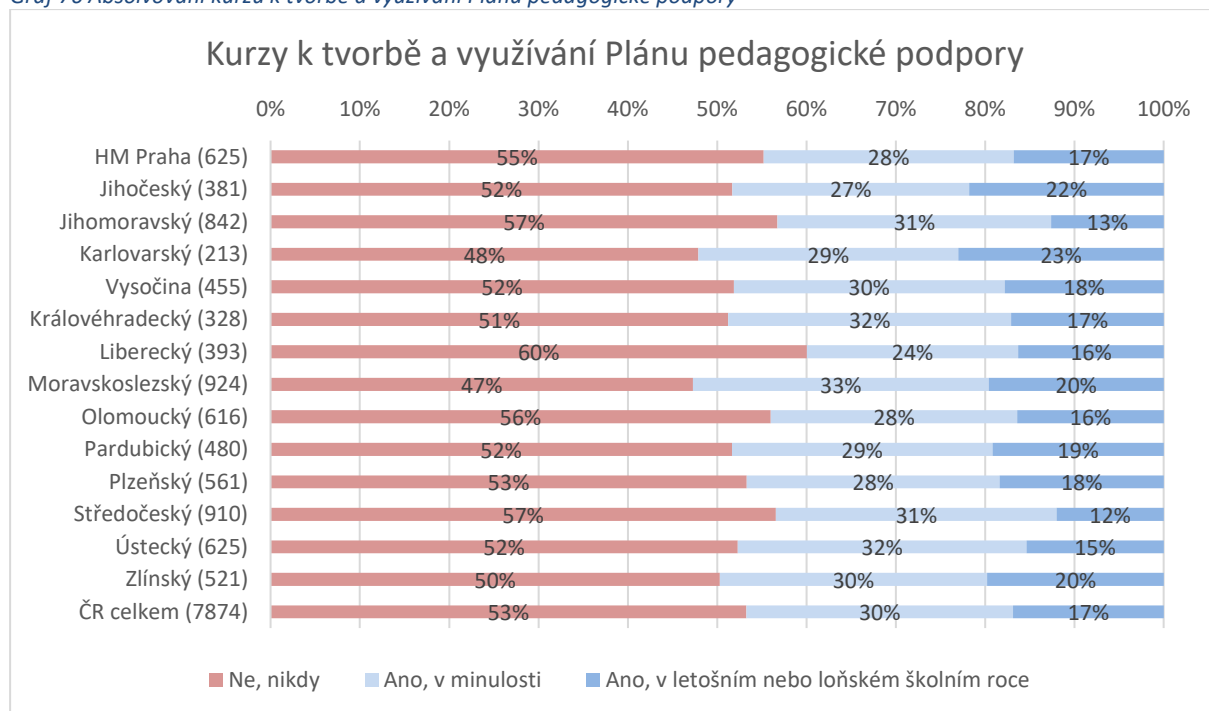


N=7874



Více než polovina respondentů (53 %) tvrdila, že nikdy neabsolvovala žádný kurz k tvorbě a využívání Plánu pedagogické podpory a 17 % jej absolvovala v daném nebo předchozím roce. Nejméně respondentů kurz zaměřený na toto téma absolvovalo v Libereckém kraji, kde se jej nikdy neúčastnilo 60 %. Nejvyšší podíl absolventů takto zaměřených kurzů byl v Moravskoslezském (53 %) a Karlovarském (52 %) kraji.

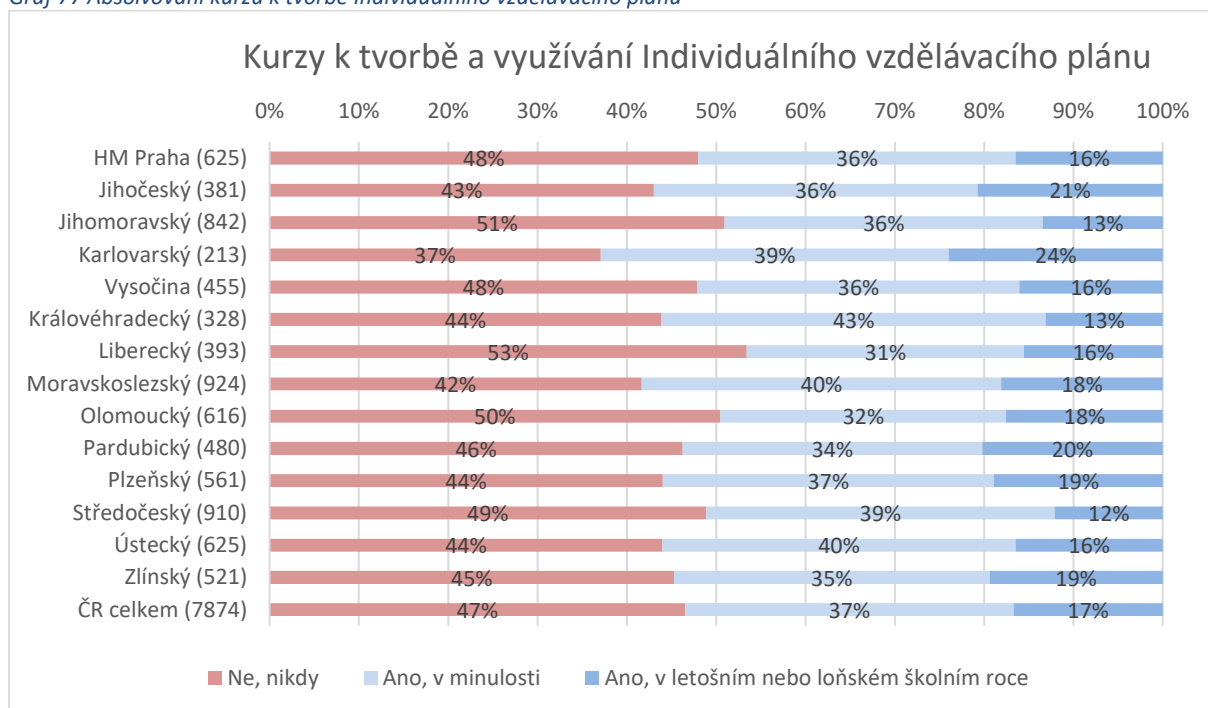
Graf 76 Absolvování kurzu k tvorbě a využívání Plánu pedagogické podpory



Alespoň nějaký kurz k Individuálnímu vzdělávacímu plánu někdy absolvovalo 53 % respondentů, přičemž 17 % jej absolvovalo v daném nebo předchozím roce. Nejvyšší podíl těch, kteří kurz v této kategorii někdy absolvovali, byl v Karlovarském kraji (63 %) a nejnižší naopak v Libereckém kraji (47 %).

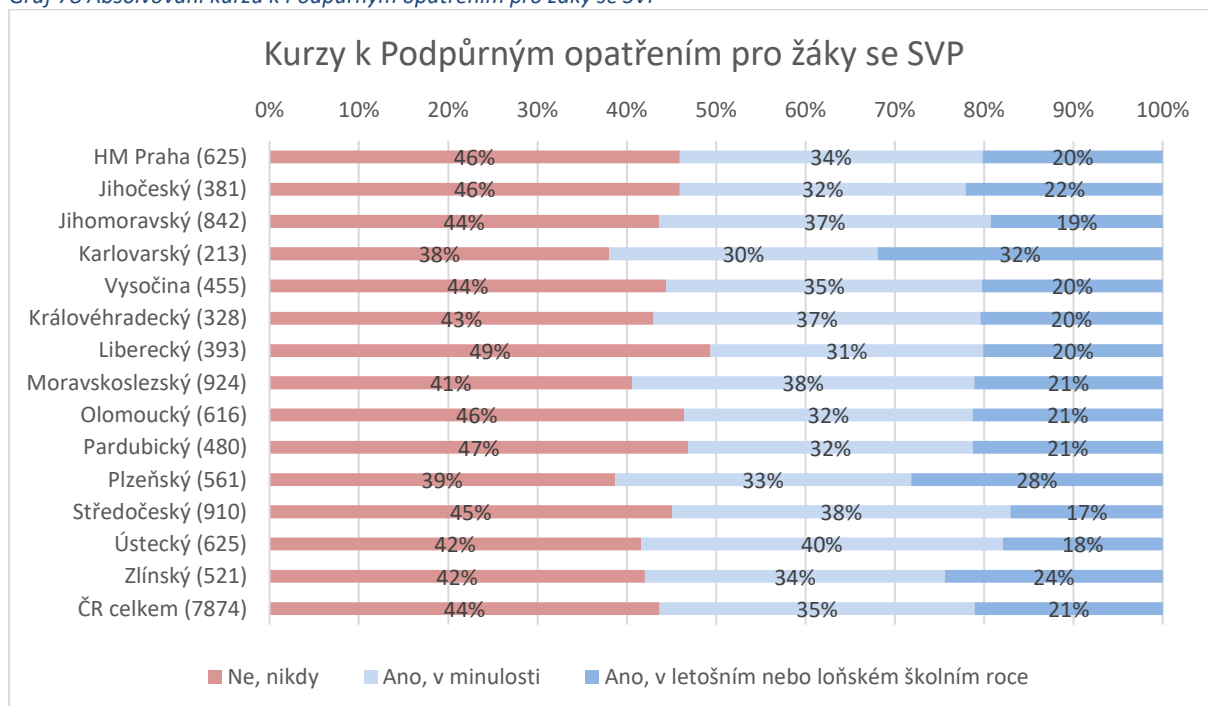


Graf 77 Absolvování kurzu k tvorbě Individuálního vzdělávacího plánu



Kurz zaměřený na podpůrná opatření pro žáky se SVP alespoň jednou v minulosti absolvovalo 56 % respondentů. Nejvyšší podíl absolventů takových kurzů byl v Karlovarském kraji (62 %) a nejnižší v Libereckém kraji (51 %).

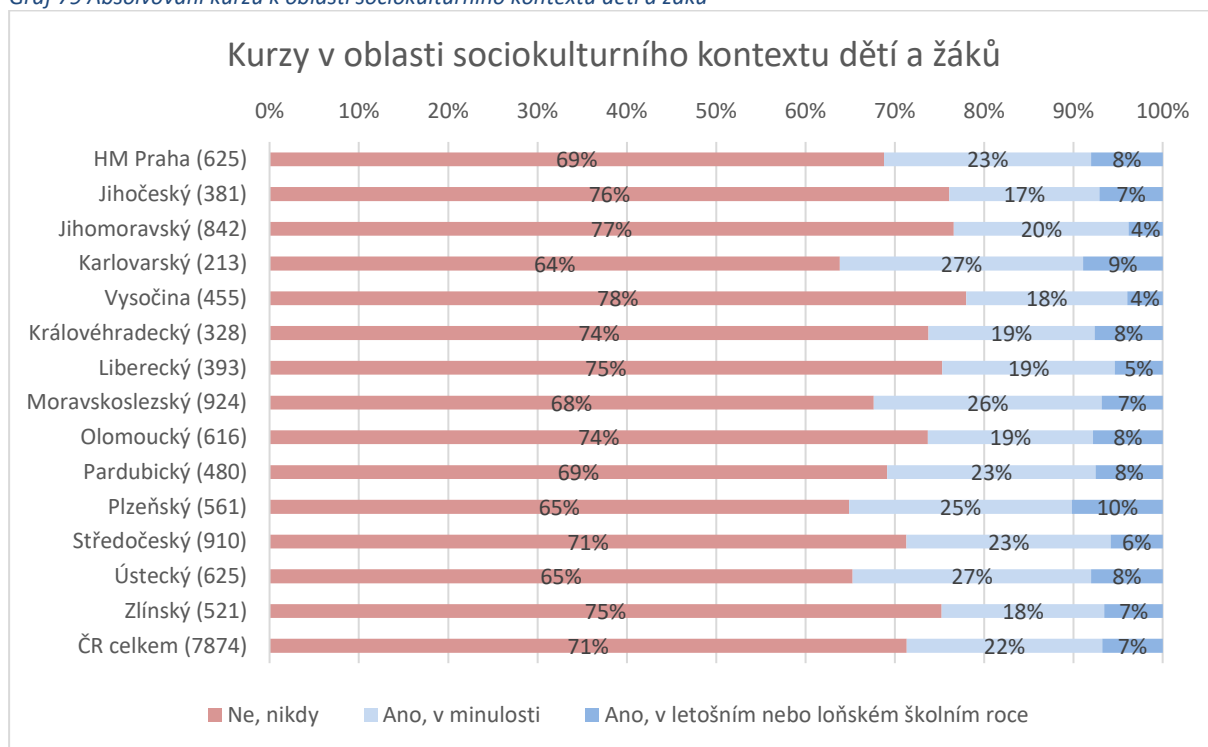
Graf 78 Absolvování kurzu k Podpůrným opatřením pro žáky se SVP



Kurz k oblasti sociokulturního kontextu dětí a žáků nikdy neabsolvovalo 71 % respondentů. Nejvyšší podíl těch, co kurz na toto téma někdy absolvovali, byl v Karlovarském (36 %) a Ústeckém (35 %) kraji, zatímco nejnižší podíl absolventů vykazoval Jihomoravský kraj (23 %).

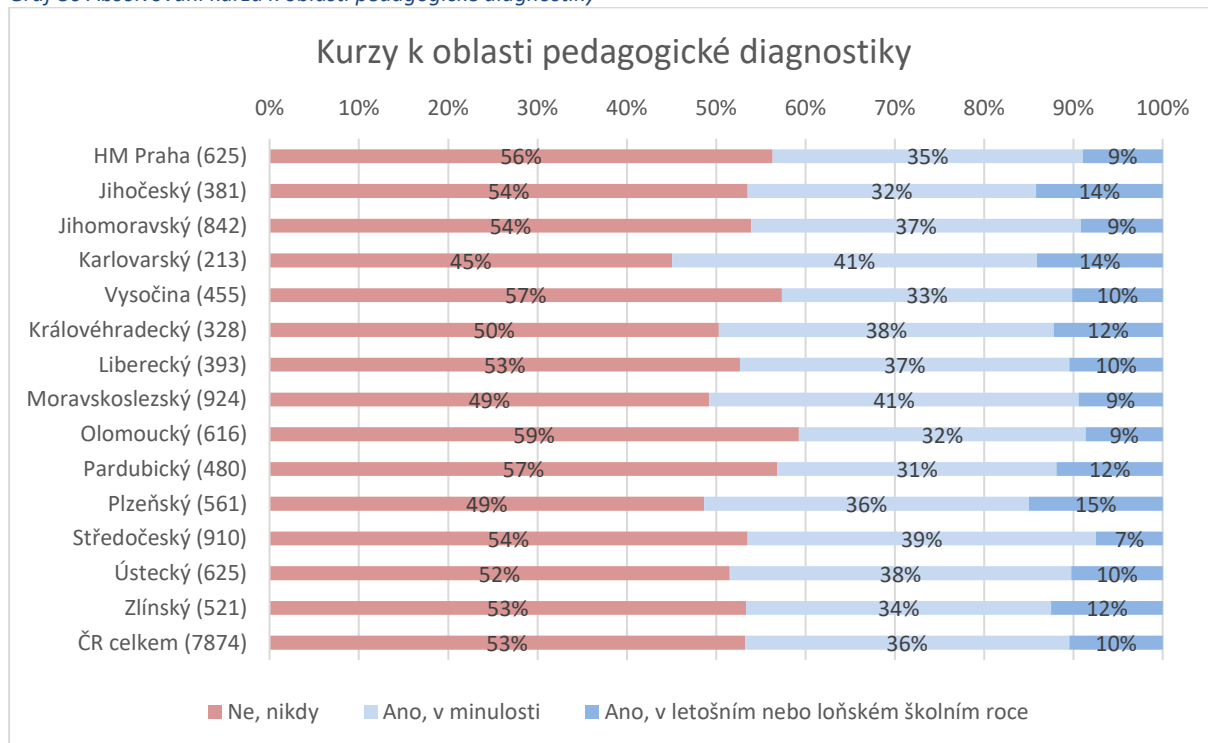


Graf 79 Absolvování kurzu k oblasti sociokulturního kontextu dětí a žáků



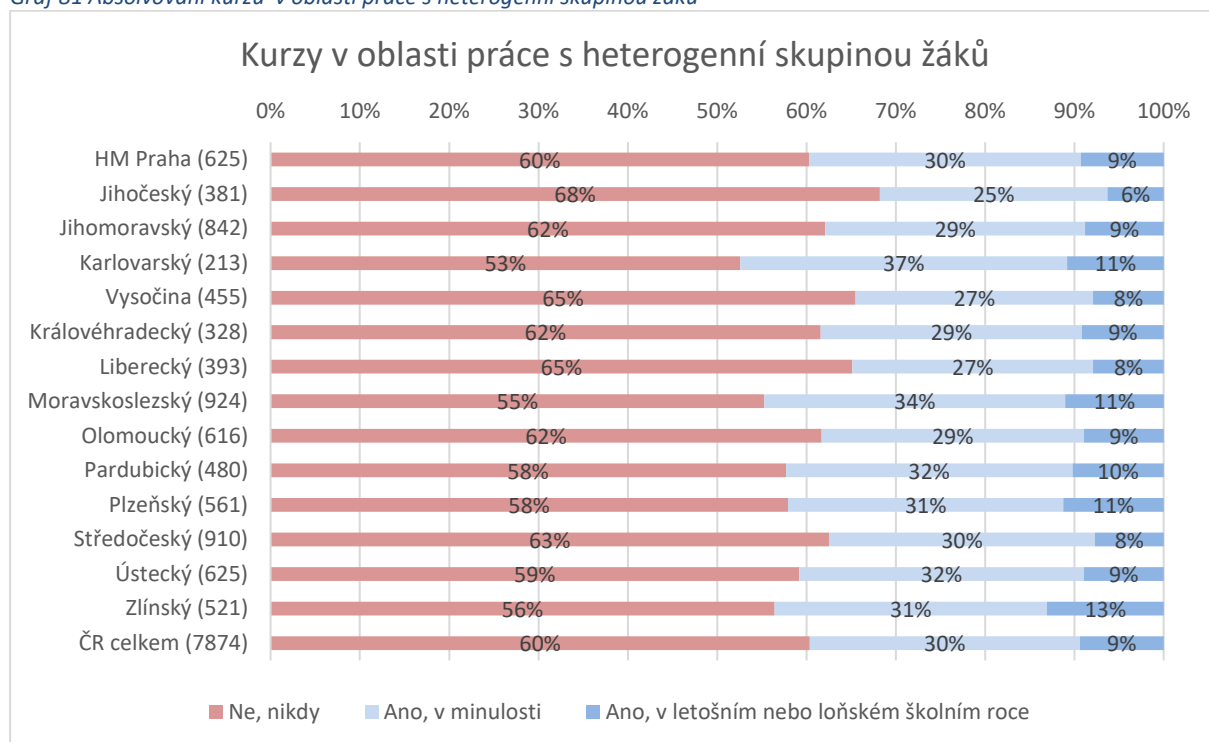
Kurz zaměřený na oblast pedagogické diagnostiky v minulosti nikdy neabsolvovalo 53 % respondentů. Nejvyšší podíl absolventů takto zaměřených kurzů byl opět v Karlovarském kraji (55 %) a nejnižší v Olomouckém kraji (41 %).

Graf 80 Absolvování kurzu k oblasti pedagogické diagnostiky



V oblasti práce s heterogenní skupinou žáků se nikdy neškolilo 60 % respondentů. Nejvyšší podíl absolventů takto zaměřených kurzů vykazoval Karlovarský kraj (47 %) a nejnižší naopak kraj Jihočeský (32 %).

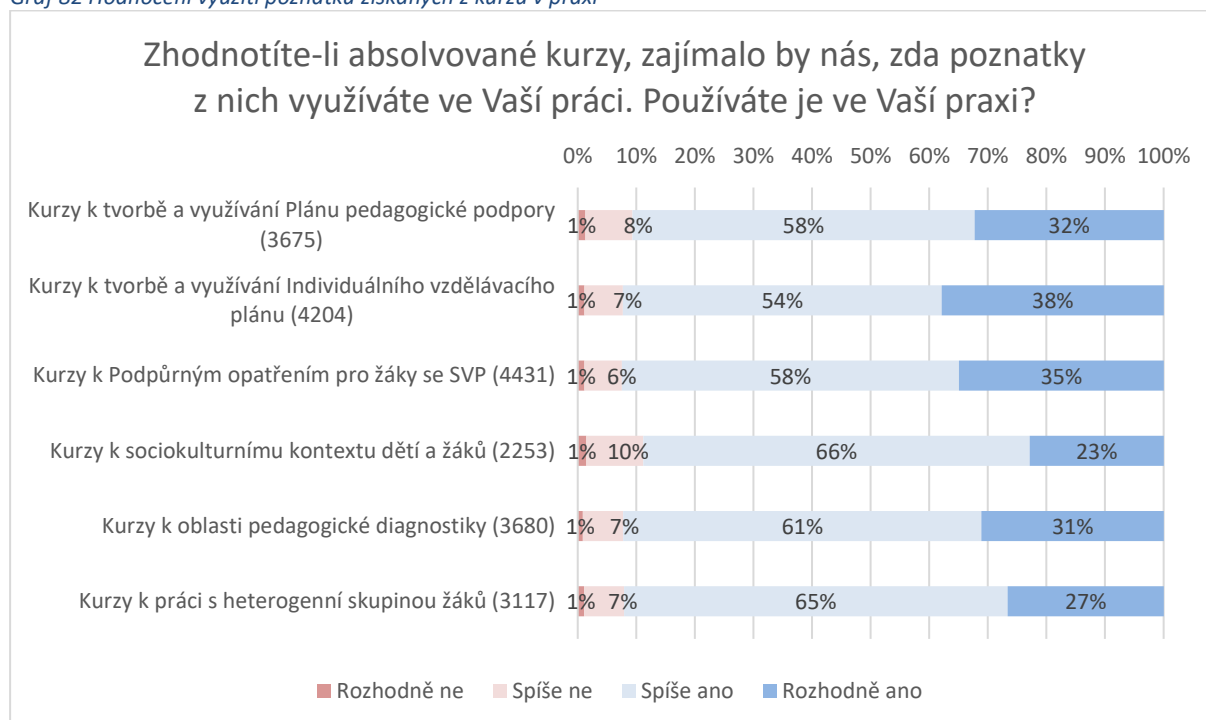
Graf 81 Absolvování kurzu v oblasti práce s heterogenní skupinou žáků



Ti respondenti, kteří uvedli, že daný kurz v minulosti absolvovali, byli dotázáni, zda poznatky z těchto kurzů používají při své práci. Absolventi poznatky z kurzů používají v naprosté většině v praxi (89 % - 93 % rozhodně ano nebo spíše ano), přičemž nejčastěji požívají při své práci poznatky z kurzů zaměřených na podpůrná opatření pro žáky se SVP (58 % spíše ano a 35 % rozhodně ano).

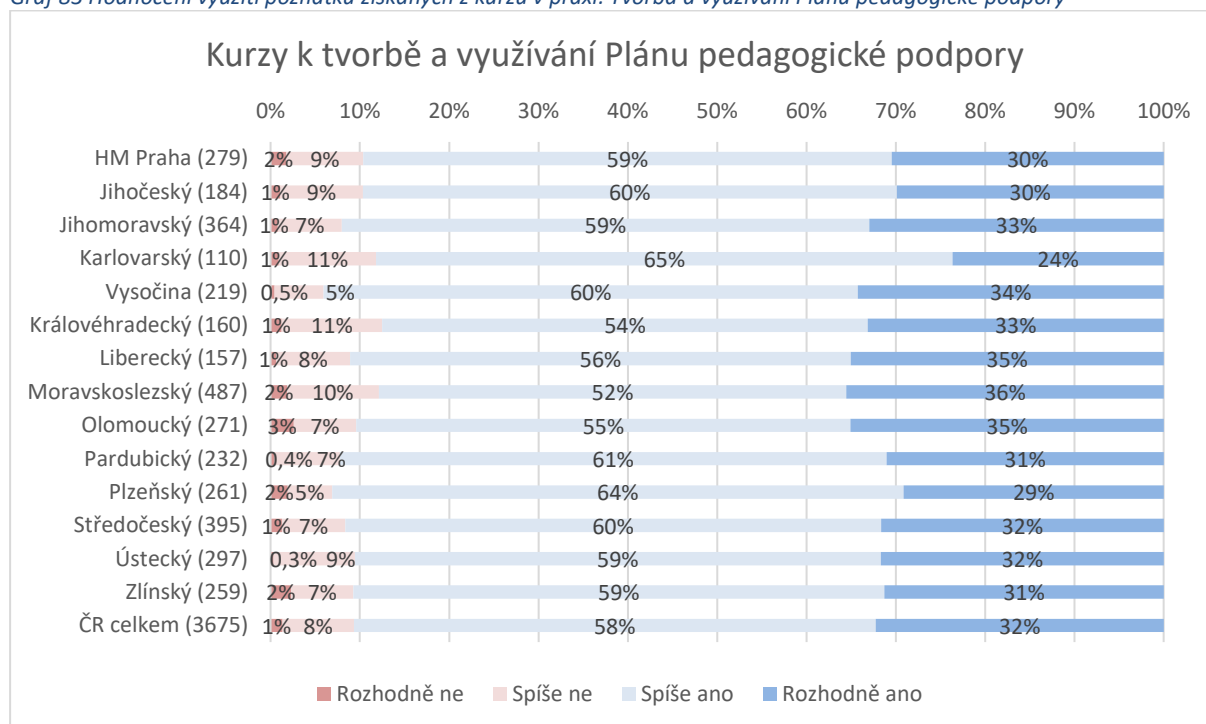


Graf 82 Hodnocení využití poznatků získaných z kurzů v praxi



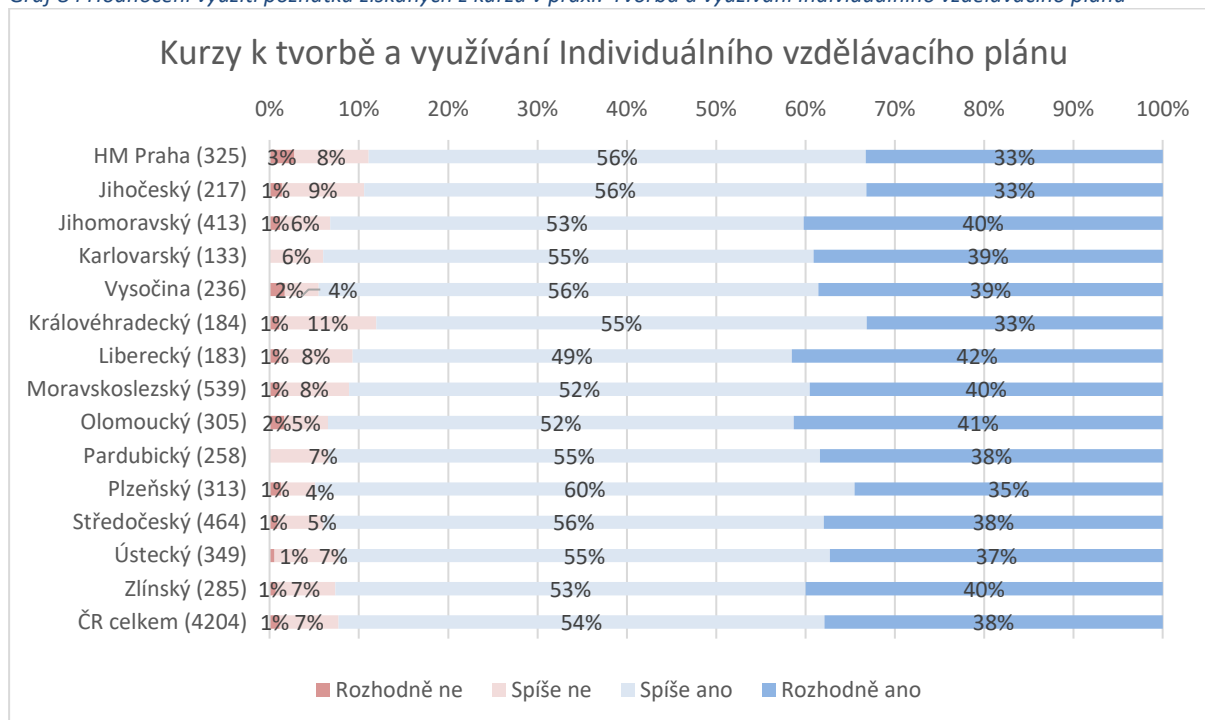
Nejvyšší podíl těch, co využívají poznatky z kurzu k tvorbě a využívání Plánu pedagogické podpory, bylo v kraji Vysočina (5,5 %). Pokud respondenti odpověděli, že poznatky z kurzu v praxi nepoužívají, měli možnost vyjádřit se k tomu, co jim v tom brání. V 253 celkových odpovědích se nejčastěji objevovaly stížnosti na nedostatek času (8 %) či poukaz na to, že daný respondent netvoří plány pedagogické podpory (8 %). Časté byly také stížnosti na to, že kurz byl příliš teoretický (7 %) nebo že nic nového nepřinesl. „Kurz neodpovídal situaci na naší škole, PPP chce jiný způsob zpracování než byl představen na kurzu, neodpovídaly užívané termíny pro podporu, stupně podpory ... Kurz byl spíše zavádějící,“ shrnul své zkušenosti jeden respondent.

Graf 83 Hodnocení využití poznatků získaných z kurzů v praxi: Tvorba a využívání Plánu pedagogické podpory



Nejvyšší podíl těch, co poznatky z kurzů k individuálním vzdělávacím plánům využili, byl v Plzeňském kraji (95 %). Těm, co poskytli odpověď na to, co jim bránilo ve využití poznatků z kurzu v praxi, nejčastěji vadila přílišná teoretičnost (10 %) nebo nízká kvalita kurzu a nepoužitelnost prezentovaných informací (9 %). „Vyhlášky si umím nastudovat a pochopit je sama (či ve spolupráci s SPC, PPP). Aby mi někdo citoval vyhlášku na školení, mi připadá nepřínosné, zbytečné a ztráta času,“ poznamenala k tomu jedna z respondentek. Vadilo také, že tyto kurzy byly k dispozici později, než bylo potřeba. „Nebyly dostupné včas, bezprostředně po změně legislativy, museli jsme studovat a vytvářet sami „,“ zněla jedna z odpovědí. Respondenti často také individuální plán zatím netvořili (10 %) a proto tyto poznatky nevyžili.

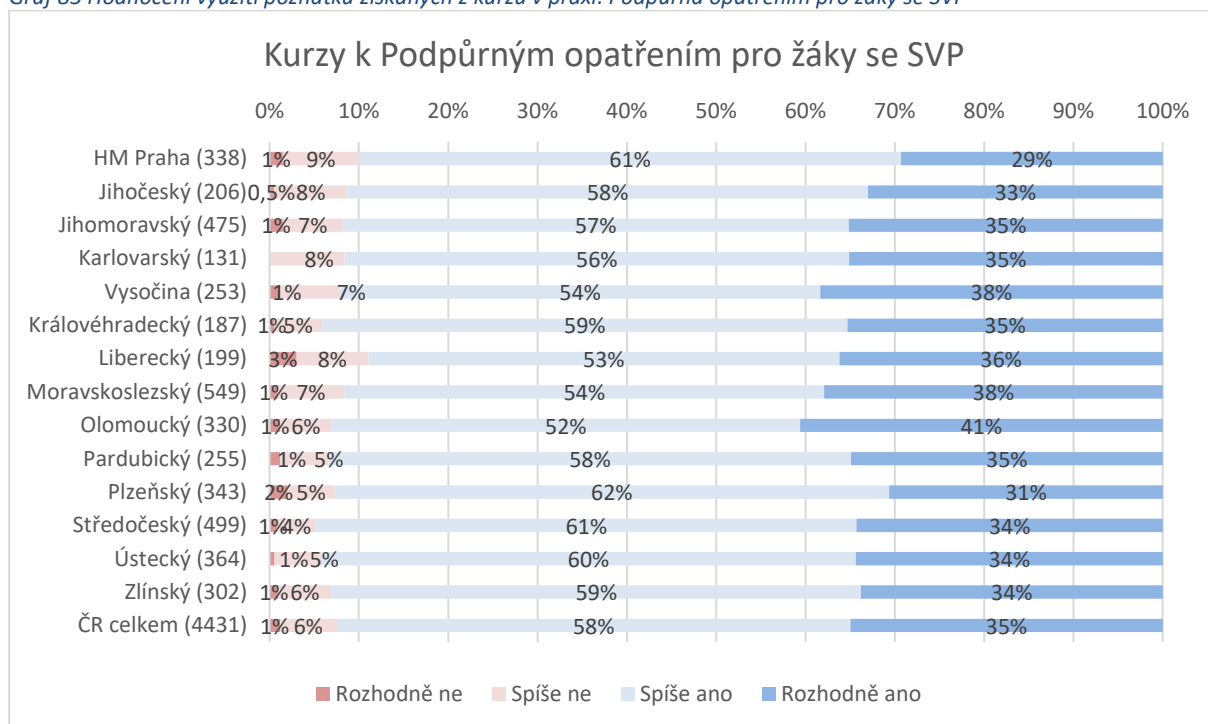
Graf 84 Hodnocení využití poznatků získaných z kurzů v praxi: Tvorba a využívání Individuálního vzdělávacího plánu



Poznatky z kurzů k podpůrným opatřením pro žáky se SVP používali ve své práci nejvíce respondenti ze Středočeského kraje (95 %). Z volných odpovědí k překážkám ve využití v praxi (239) bylo zjevné, že vadila především přílišná teoretičnost kurzů (10 %) a nekvalita kurzu nebo nevyužitelnost prezentovaných informací (10 %). „Kurz neměl smysl. Nic nového nepřinesl a lektorka ve výkladu činila chyby,“ shrnul jeden z respondentů častou výtku. Zvláště u kurzů krátce poté, co nová legislativa vstoupila v platnost, byla kvalita poskytovaných informací zpochybňována. „Kurz jsem absolvoval v době, kdy se inkluze a PO zaváděly a většina z odborné veřejnosti neměla přesné informace o fungování. Praxe ukázala, že spousta věcí je jinak,“ uvedl další respondent.

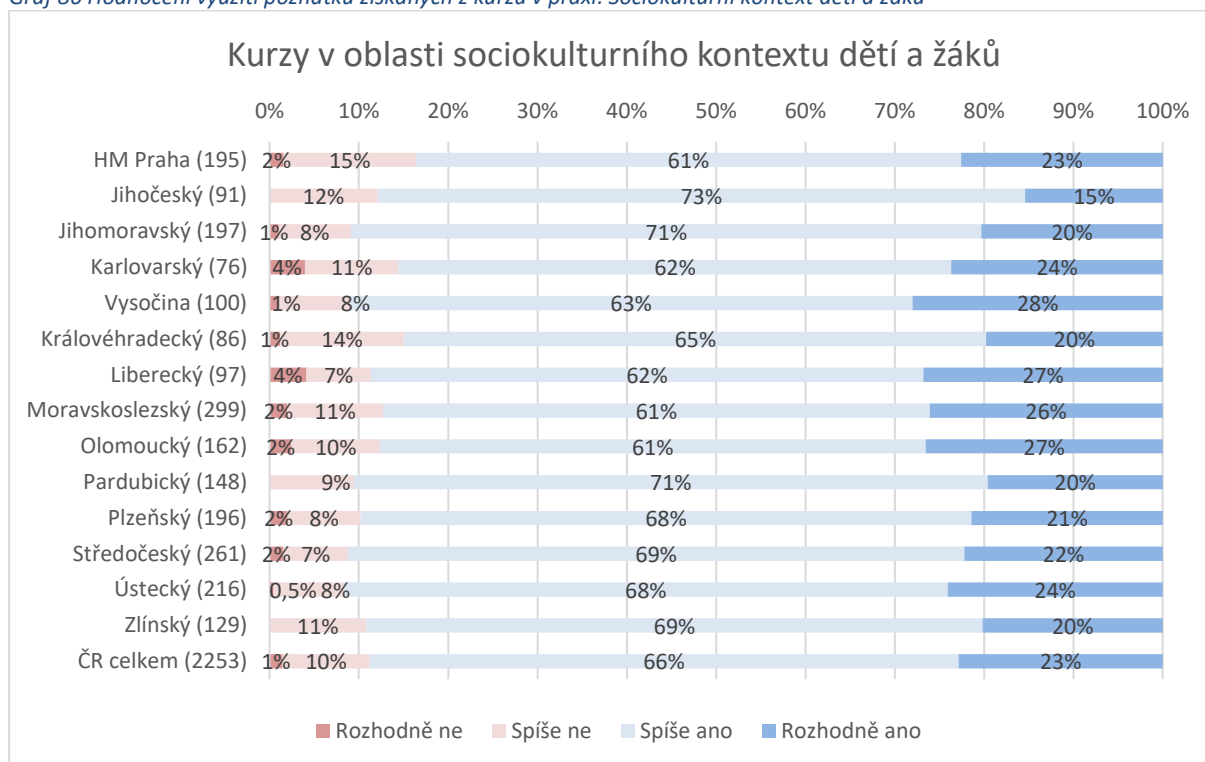


Graf 85 Hodnocení využití poznatků získaných z kurzů v praxi: Podpůrná opatření pro žáky se SVP



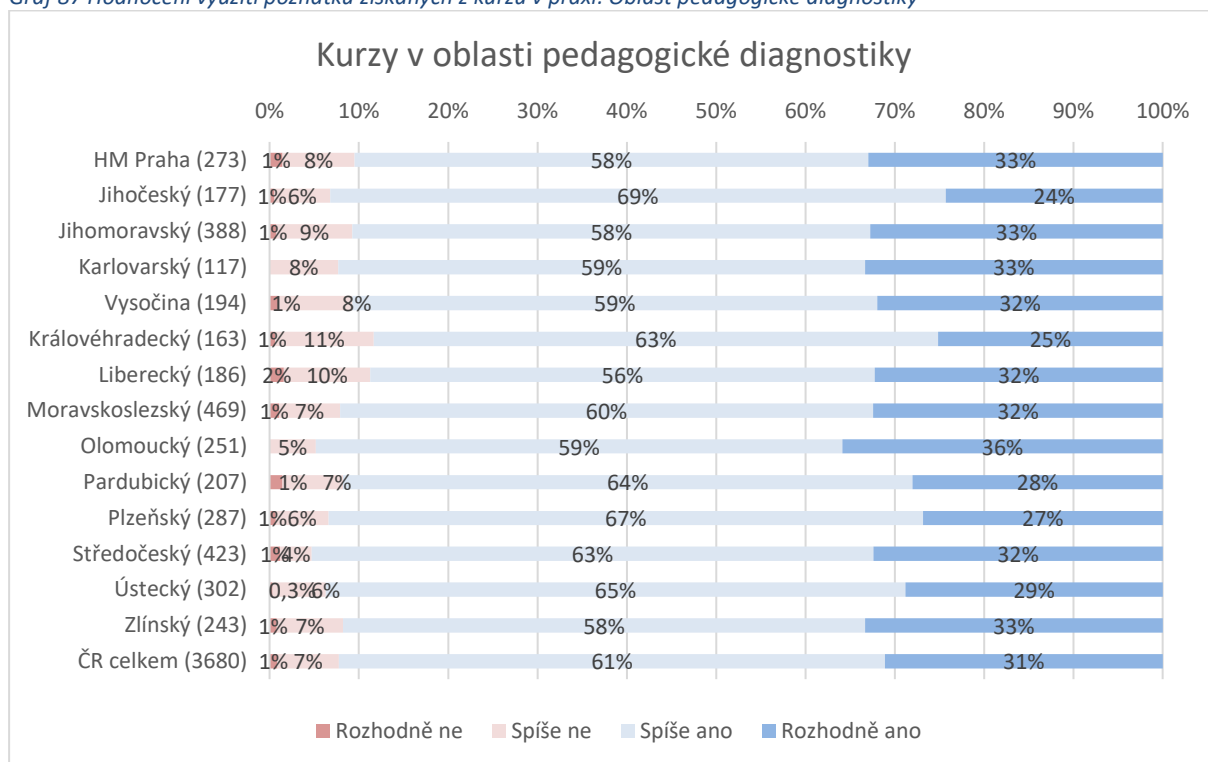
Poznatky, které se respondenti dozvěděli na kurzech k oblasti sociokulturního kontextu dětí a žáků, využili nejčastěji v Ústeckém kraji (takřka 92 %). Ve 176 odpovědích, kde respondenti vysvětlovali, proč poznatky z kurzů nevyužili v praxi, byla často uváděna nepoužitelnost v praxi či celková nekvalita kurzu (10 %) a teoretičnost (10 %) nebo to, že takové žáky zatím nevyučovali (8 %). „Přednáší se hezká teorie, nepoužitelné v praxi. Nikdy nebyli ve třídě s 50 a více procenty žáků s těmito potřebami,“ shrnul frustraci z kurzu jeden z respondentů.

Graf 86 Hodnocení využití poznatků získaných z kurzů v praxi: Sociokulturní kontext dětí a žáků



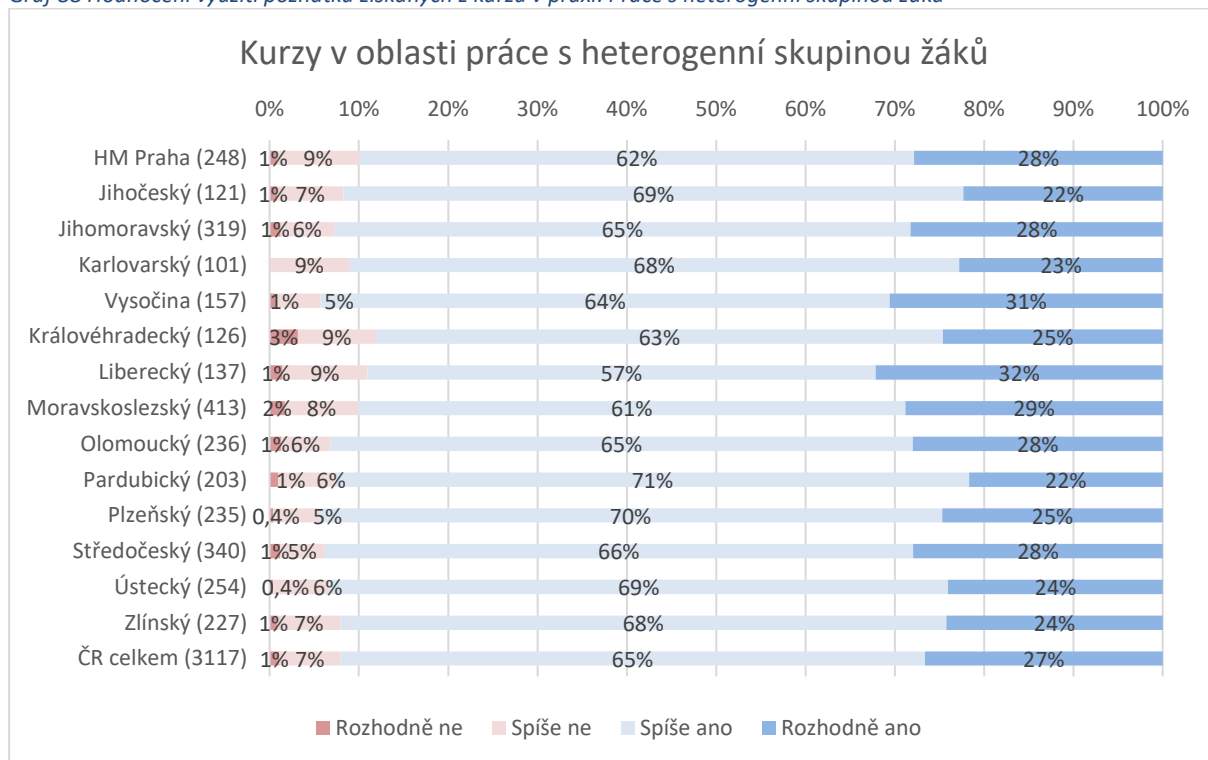
Poznatky z kurzů zaměřených na oblast pedagogické diagnostiky využili respondenti v 95 % případů v Olomouckém a Středočeském kraji. Z 208 odpovědí, které popisovaly překážky ve využití těchto poznatků, bylo nejčastěji poukazováno na časovou náročnost (13 %), nepoužitelnost a nízkou kvalitu (8 %) nebo přílišnou teoretičnost (7 %). „Mnoho teoretických informací, které je pak náročné aplikovat v reálné práci. Více praxe, méně teorie, kterou každý za čas pozapomene,“ zněla jedna z častých připomínek.

Graf 87 Hodnocení využití poznatků získaných z kurzů v praxi: Oblast pedagogické diagnostiky



To, co se naučili na kurzech v oblasti práce s heterogenní skupinou žáků, využili nejčastěji respondenti v Plzeňském kraji (v 95 % případů). Ve využitelnosti v praxi se ve volných odpovědích (178) objevovala nejčastěji stížnost na nevyužitelnost v praxi u prezentovaných informací či obecně nízká kvalita kurzu (14 %) a dále časová vytíženost pedagogů (6 %). U nevyužitelnosti se opakovalo, že postřehy z kurzu jsou využitelné spíše pro malé skupiny, ale ne pro třídy o takové velikosti, s nimiž učitelé běžně pracují. „Některé typy byly pro běžnou praxi nereálné. Dokázala bych si představit jejich uplatnění v daleko menším počtu žáků,“ uvedla jedna z respondentek.

Graf 88 Hodnocení využití poznatků získaných z kurzů v praxi: Práce s heterogenní skupinou žáků

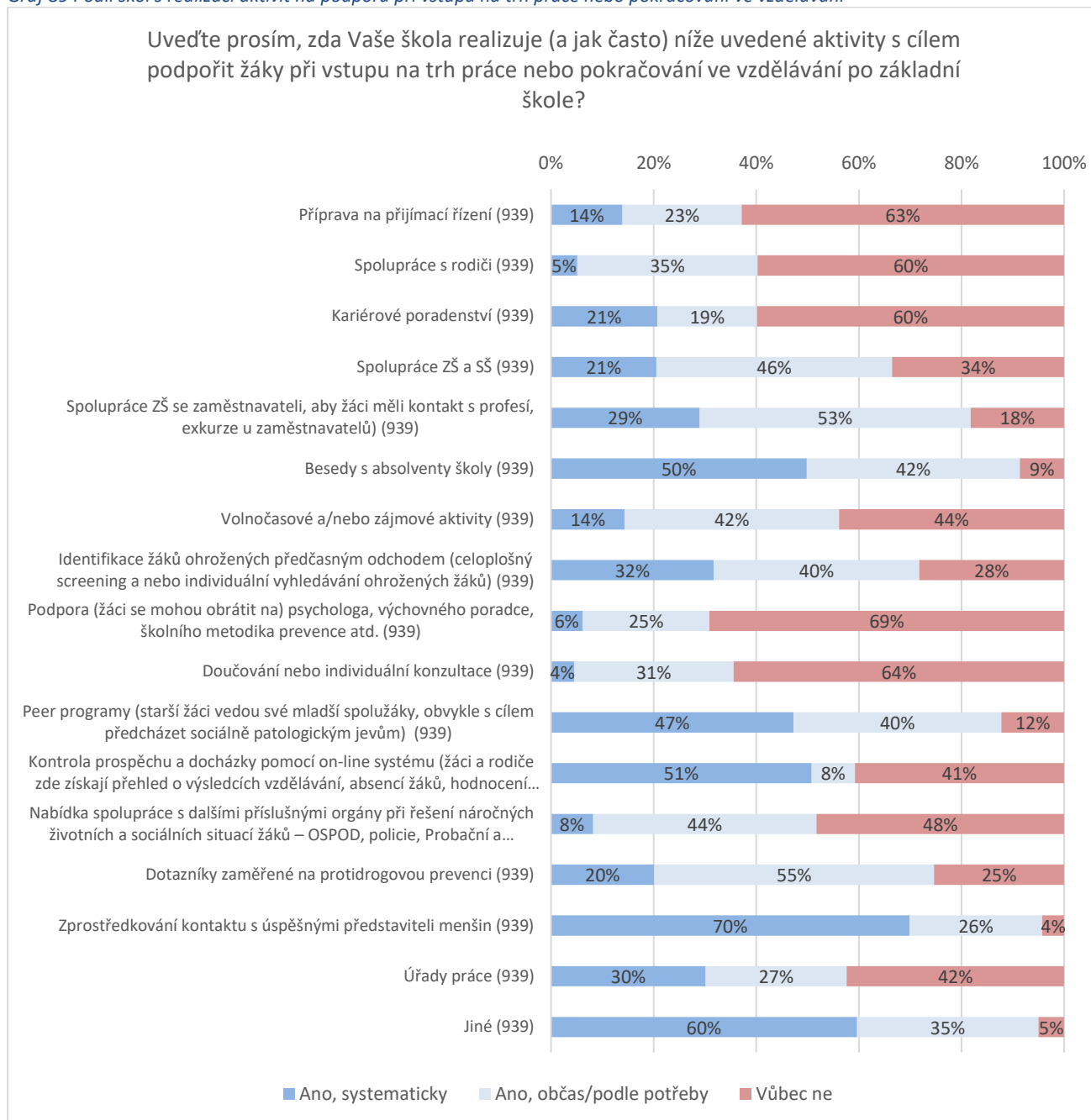


Aktivity na podporu v pokračování ve studiu nebo při vstupu na trh práce

Ředitelům byla pokládána otázka, zda a jak často realizují určité aktivity na podporu žáků při vstupu na trh práce či k pokračování ve vzdělávání i po základní škole. Zástupci škol odpovídali, že z nabízených aktivit nejčastěji (systematicky) zprostředkovávají kontakt s úspěšnými představiteli menšin (70 % škol), provádějí kontrolu prospěchu a docházky s pomocí on-line systémů (51 %) nebo pořádají besedy s absolventy školy (50 %). Nejčastěji za tímto účelem školy nenabízí podporu psychologa, výchovného poradce či metodika prevence (69 %), doučování (64 %) či přípravu na přijímací řízení (63 %).



Graf 89 Podíl škol s realizací aktivit na podporu při vstupu na trh práce nebo pokračování ve vzdělávání



Dále byli ředitelé dotazováni, zda se jim daří zapojovat do těchto aktivit i žáky ohrožené školním neúspěchem, případně žáky ze socio-ekonomicky znevýhodněného a/nebo kulturně odlišného prostředí, pokud takové žáky mají. Podíl škol s těmito žáky se pohyboval kolem 70 %.

Tabulka 2 Podíl škol s žáky ohroženými předčasným odchodem ze vzdělávání či školním neúspěchem

Aktivita	Podíl škol s těmito žáky	Aktivita	Podíl škol s těmito žáky
Příprava na přijímací řízení	66%	Doučování nebo individuální konzultace	75%

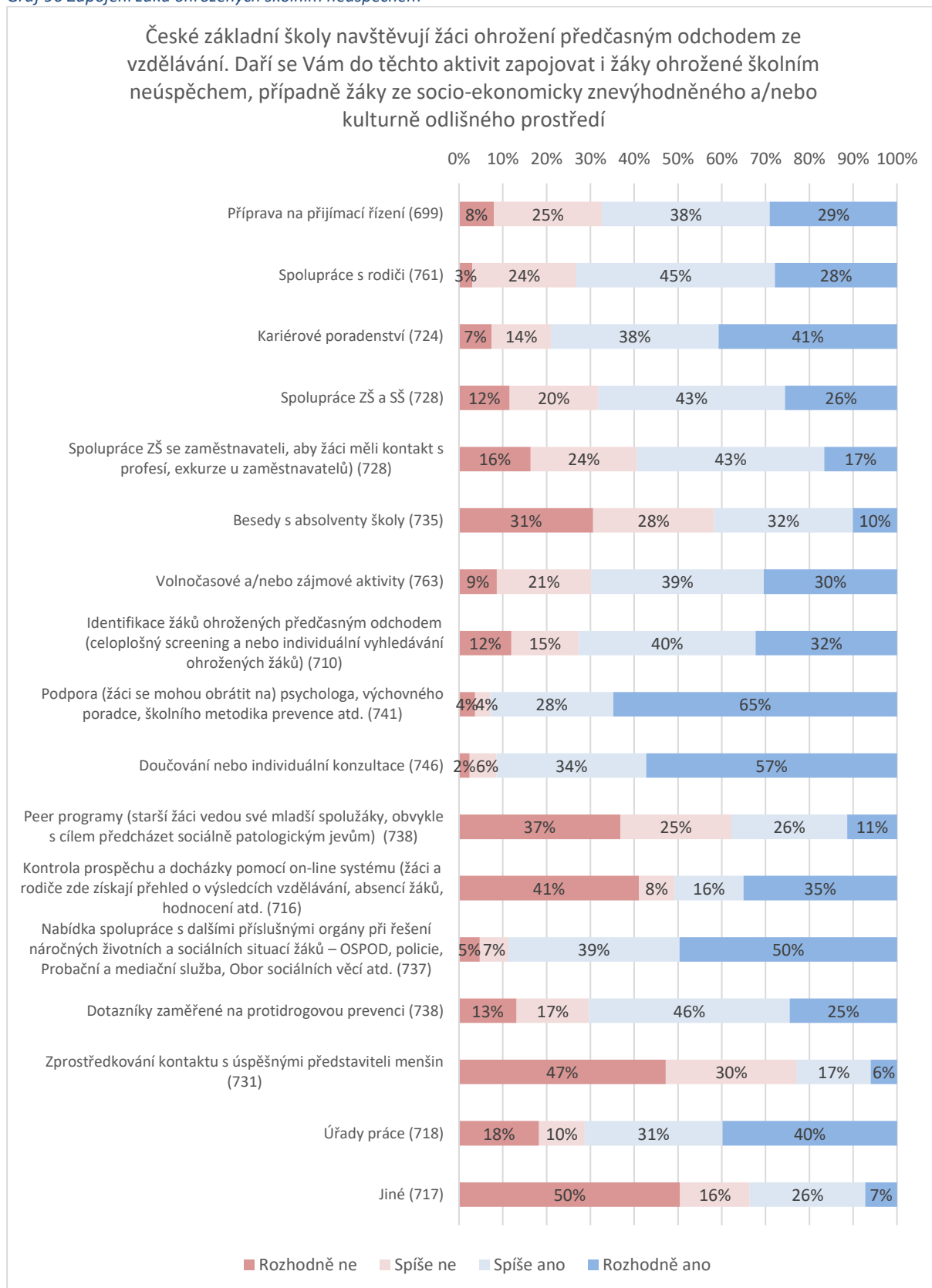


Spolupráce s rodiči	77%	Peer programy (starší žáci vedou své mladší spolužáky, obvykle s cílem předcházet sociálně patologickým jevům)	73%
Kariérové poradenství	71%	Kontrola prospěchu a docházky pomocí on-line systému (žáci a rodiče zde získají přehled o výsledcích vzdělávání, absencí žáků, hodnocení atd.)	69%
Spolupráce ZŠ a SŠ	71%	Nabídka spolupráce s dalšími příslušnými orgány při řešení náročných životních a sociálních situací žáků – OSPOD, policie, Probační a mediační služba, Obor sociálních věcí atd.	73%
Spolupráce ZŠ se zaměstnavateli, aby žáci měli kontakt s profesí, exkurze u zaměstnavatelů)	71%	Dotazníky zaměřené na protidrogovou prevenci	73%
Besedy s absolventy školy	73%	Zprostředkování kontaktu s úspěšnými představiteli menšin	72%
Volnočasové a/nebo zájmové aktivity	77%	Úřady práce	70%
Identifikace žáků ohrožených předčasným odchodem (celoplošný screening a nebo individuální vyhledávání ohrožených žáků)	68%	Jiné	69%
Podpora (žáci se mohou obrátit na) psychologa, výchovného poradce, školního metodika prevence atd.	74%		

Z těch škol, které žáky ohrožené školním neúspěchem, případně žáky ze socio-ekonomicky znevýhodněného a/nebo kulturně odlišného prostředí měly a nabízely dané aktivity, se jim nejčastěji dařilo poskytovat podporu psychologa, výchovného poradce nebo metodika prevence (65 % rozhodně ano a 28 % spíše ano). Dále se je dařilo zapojovat do doučování (57 % rozhodně ano a 34 % spíše ano). Nejméně se je dařilo zapojovat při zprostředkování kontaktu s úspěšnými představiteli menšin (47 % rozhodně ne a 30 % spíše ne) či peer programů (37 % rozhodně ne a 25 % spíše ne).



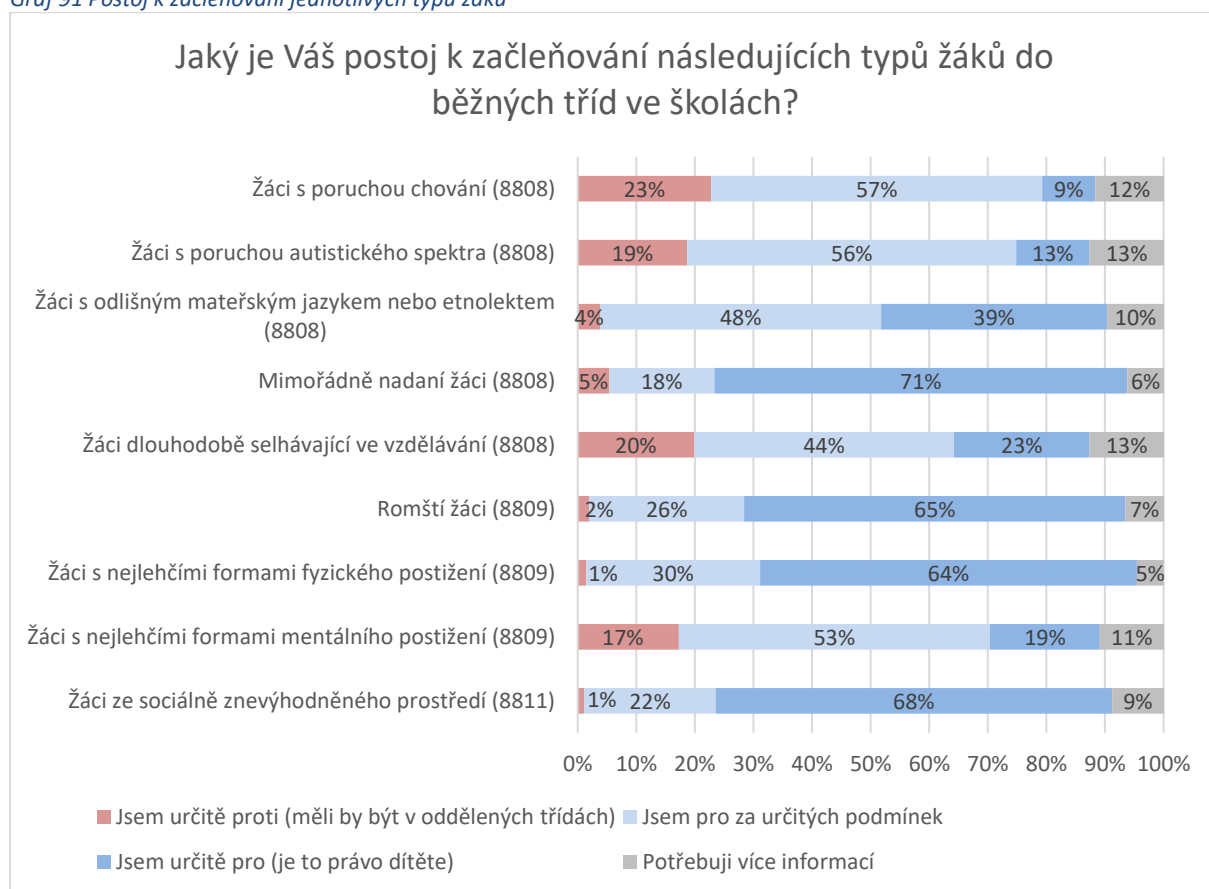
Graf 90 Zapojení žáků ohrožených školním neúspěchem



Postoje k začleňování

Respondenti vyjadřovali postoje k začleňování jednotlivých typů žáků. Naprostá většina pedagogů by určitě začleňovala všechny nabízené typy žáků do běžných tříd nebo alespoň je začleňovala za určitých podmínek. Nejčastěji měli tendenci upřednostňovat umístění žáků do oddělených tříd, pokud by měli poruchu chování (23 %), dlouhodobě by selhávali ve vzdělání (20 %) nebo měli poruchu autistického spektra (19 %). I u těch kategorií žáků, kde by respondenti častěji zařazovali žáky do oddělených tříd je pro zasazení do kontextu nutno podotknout, že tyto podíly jsou nižší, než u běžné populace. Podle průzkumu, který zpracoval EDUin, s podporou Nadace Albatros a ve spolupráci s Josefem Šlerkou ze společnosti Socialbakers a Danielem Prokopem ze společnosti Median na základě sběru v září a říjnu 2016, by například romské děti (žáky) zařadilo do oddělených tříd 18,3 %, děti (žáky) s nejlehčími formami mentálního postižení 20 % a děti (žáky) ze sociálně znevýhodněného prostředí 7,4 %.⁸

Graf 91 Postoj k začleňování jednotlivých typů žáků



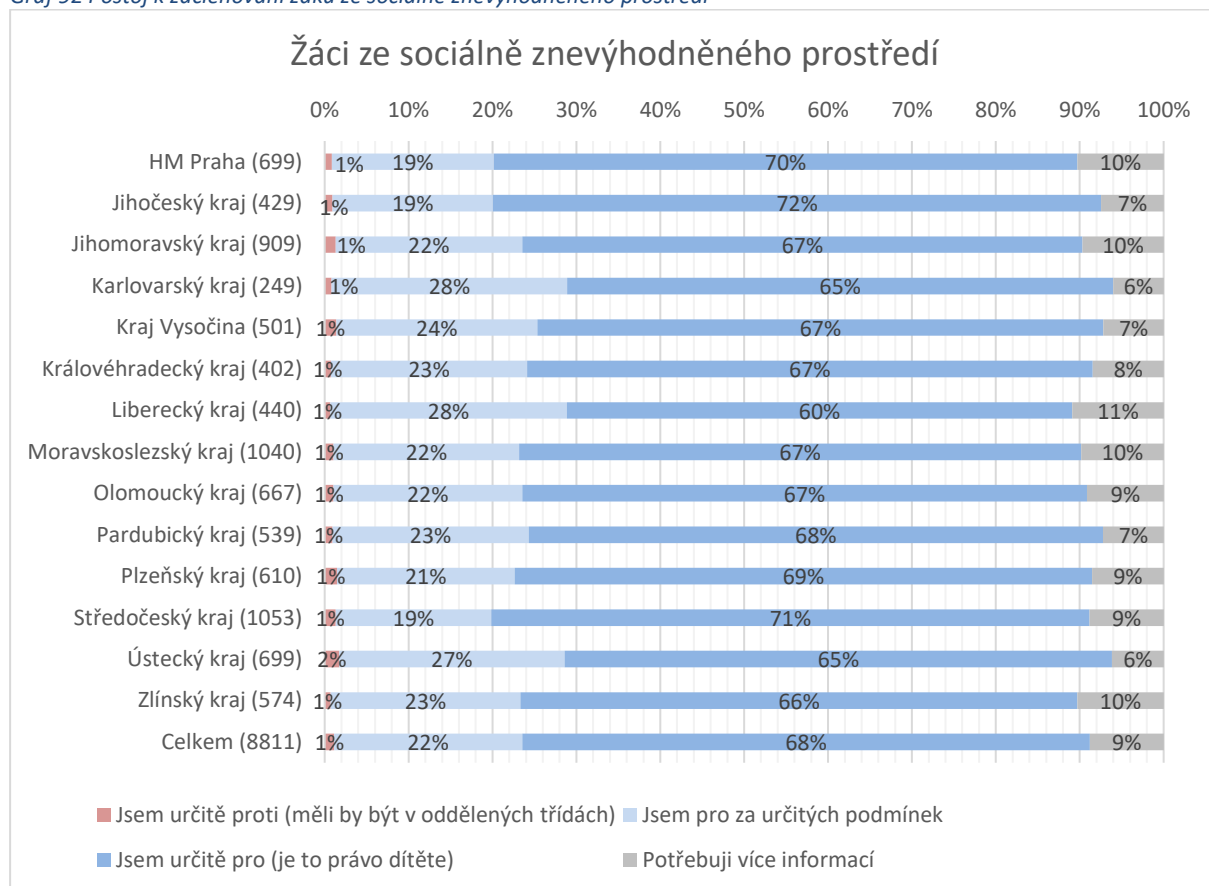
U žáků se sociálně znevýhodněného prostředí by pouze zanedbatelný podíl respondentů umísťoval tyto žáky do oddělených tříd (kolem 1 %). Kolem 68 % respondentů považovalo začlenění žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí jako právo těchto dětí. Nejrozhodnější v tomto ohledu byli respondenti v Jihočeském kraji, kde určitě pro začlenění bylo 72%, Středočeský kraj se 71 % a Hlavní město Praha se 70 %. Zároveň v těchto krajích byl nejmenší podíl těch, kteří by byli pro začleňování

⁸ Zdroj: <https://drive.google.com/file/d/0B4CRI6qnQpfBRFI2YnBTMGZvSOE/view>



těchto žáků pouze za určitých podmínek (shodně 19 %). Největší podíl těch, co by byli pro začleňování za určitých podmínek, byl v Karlovarském (28 %), Libereckém (28 %) a Ústeckém (27 %) kraji.

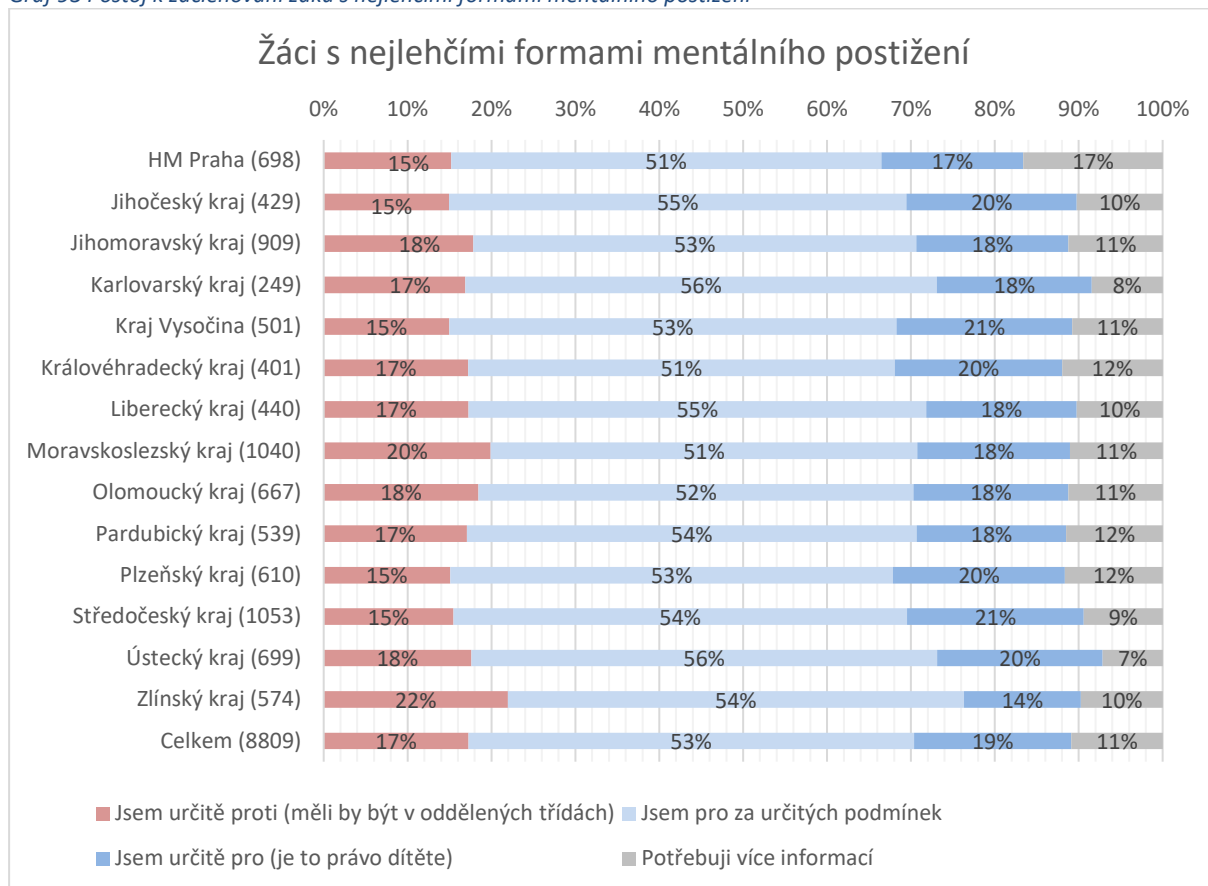
Graf 92 Postoj k začleňování žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí



U žáků s nejllehčím mentálním postižením by rozhodně pro začlenění do běžných tříd bylo pouze 19 % respondentů a 17 % by bylo určitě proti. Přičemž největší podíl těch, kteří by byli určitě proti, se nacházel ve Zlínském kraji (22 %).



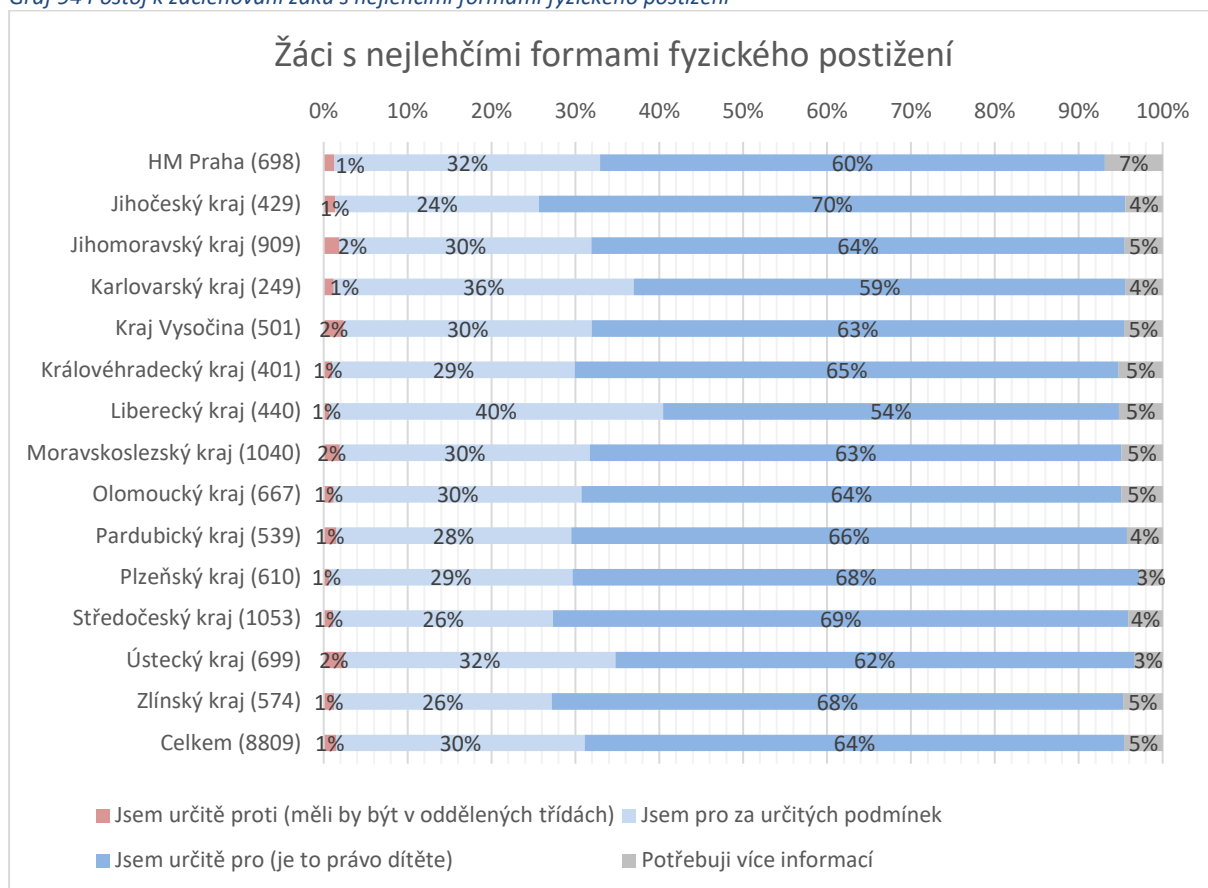
Graf 93 Postoj k začleňování žáků s nejllehčími formami mentálního postižení



U žáků s nejllehčími formami fyzického znevýhodnění byla naopak proti začlenění do běžných tříd zanedbatelná menšina (kolem 1 % napříč všemi kraji). Takřka dvě třetiny (64 %) respondentů by bylo určitě pro začlenění těchto žáků do běžných tříd. Největší podíl respondentů, kteří by byli pro začlenění žáků s nejllehčí formou fyzického postižení za určitých podmínek (40 %) se nacházel v Libereckém kraji.



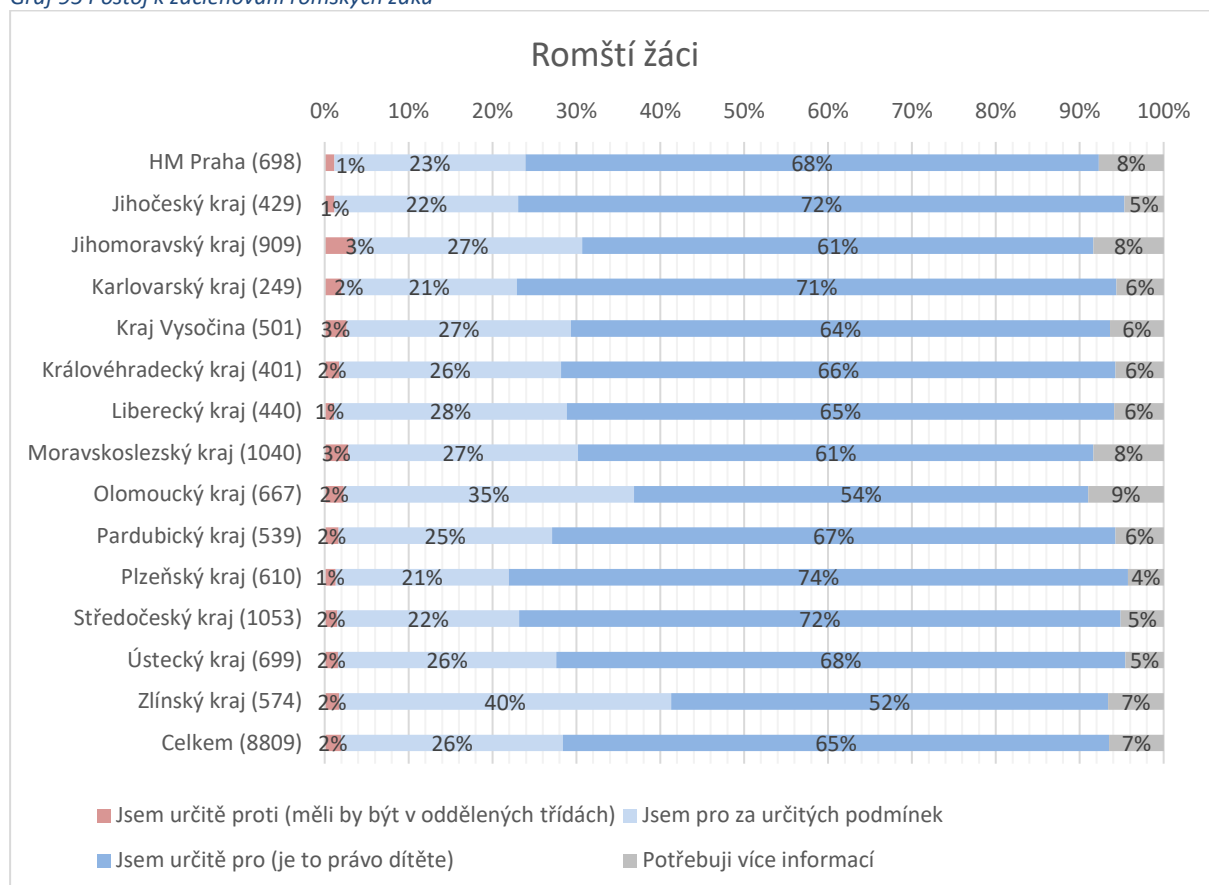
Graf 94 Postoj k začleňování žáků s nejllehčími formami fyzického postižení



Romské žáky by určitě začleňovalo do běžných tříd 65 % respondentů a 1 – 3 % by je vidělo raději v oddělených třídách. Největší podíl těch, kteří by romské žáky začlenilo do běžných tříd za určitých podmínek bylo ve Zlínském kraji (40 %).



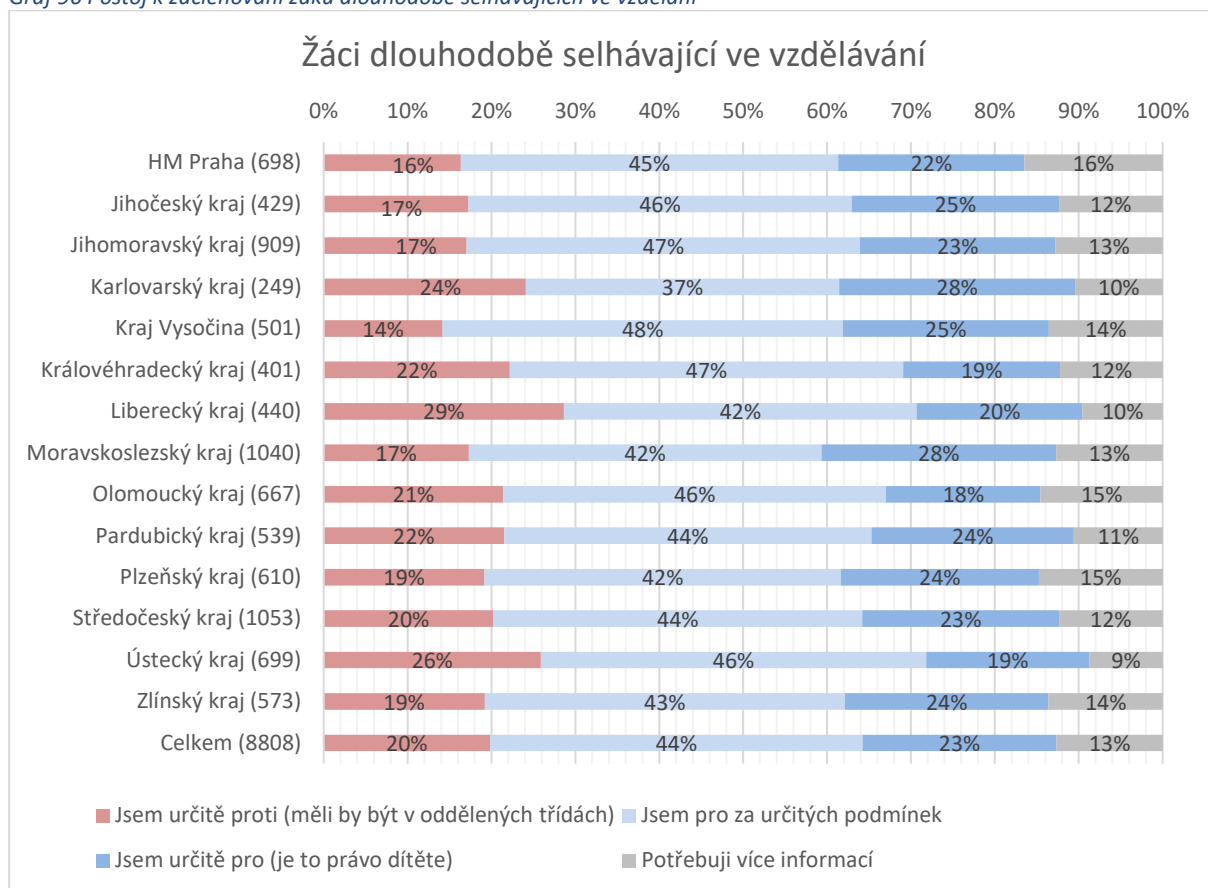
Graf 95 Postoj k začleňování romských žáků



Žáky dlouhodobě selhávající ve vzdělávání by do běžných tříd určitě zařazovalo pouze 23 % respondentů a 20 % by je zařazovalo do oddělených tříd. Největší podíl těch, kteří by žáky dlouhodobě selhávající ve vzdělávání segregovali do oddělených tříd byl v Libereckém kraji (29 %) následovaný Ústeckým krajem (26 %).



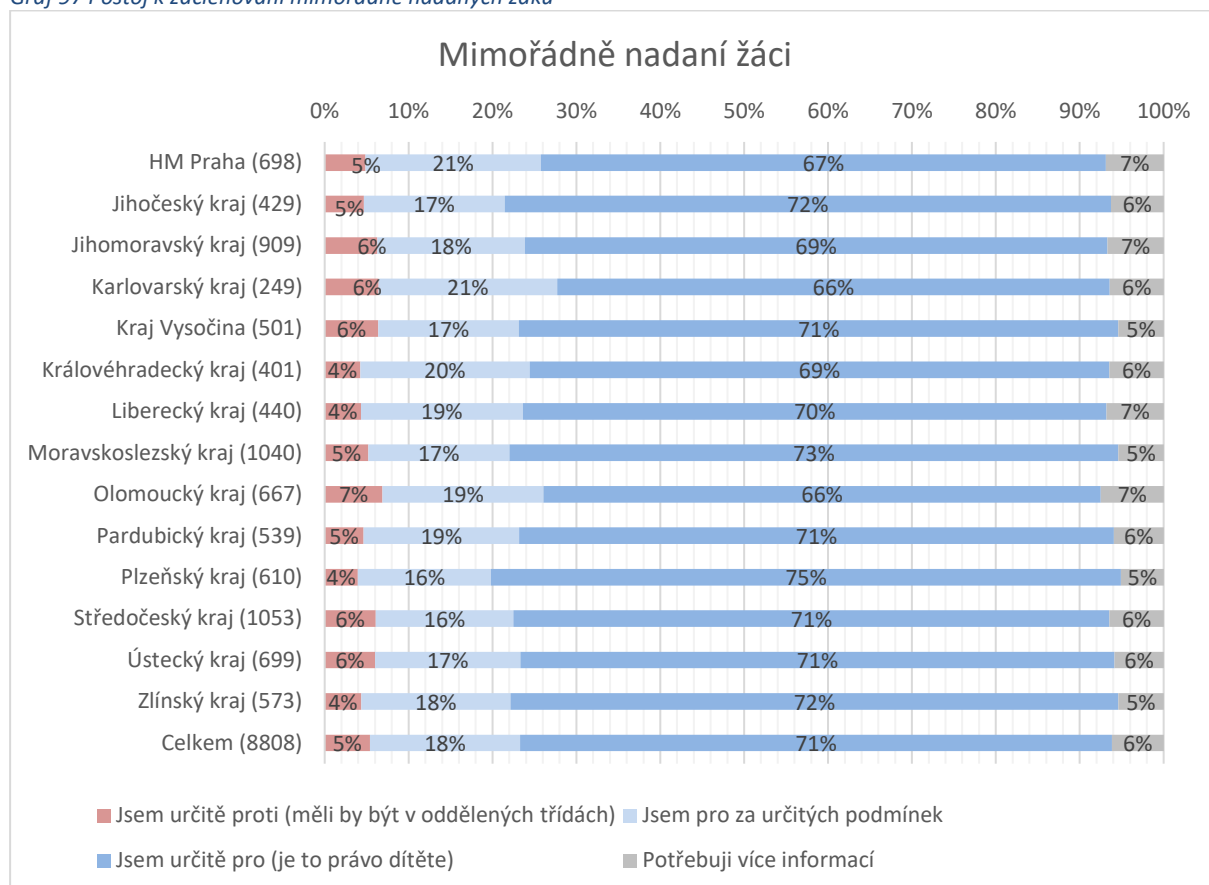
Graf 96 Postoj k začleňování žáků dlouhodobě selhávajících ve vzdělání



Mimořádně nadané žáky by do běžných tříd určitě začleňovalo 71 % respondentů. Kolem 5 % respondentů napříč všemi kraji by bylo určitě proti, a raději je začlenilo do oddělených tříd.



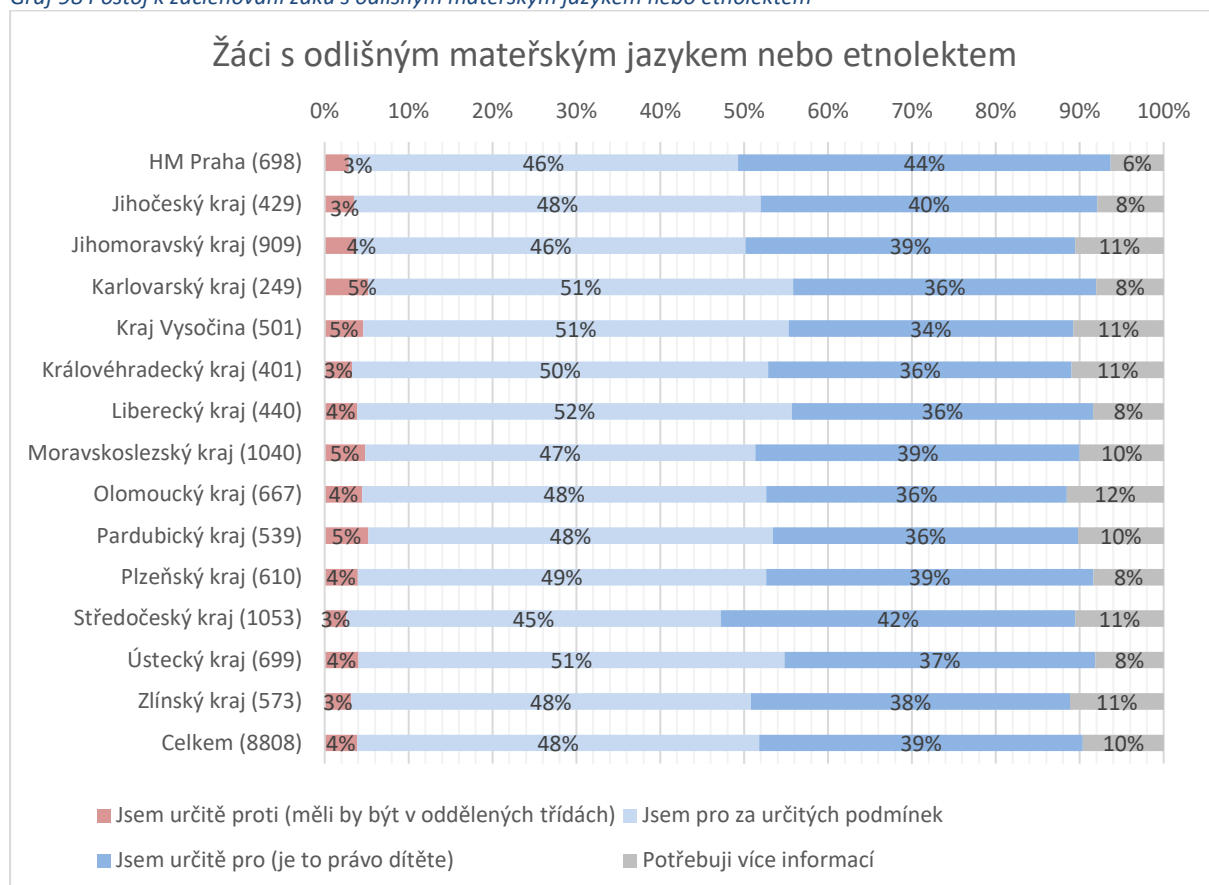
Graf 97 Postoj k začleňování mimořádně nadaných žáků



Žáky s odlišným mateřským jazykem nebo etnolektem by do běžných tříd určitě začlenilo 39 % všech respondentů, kolem 4 % by je zařadilo do oddělených tříd a 48 % respondentů by je začlenilo do běžných tříd za určitých podmínek.



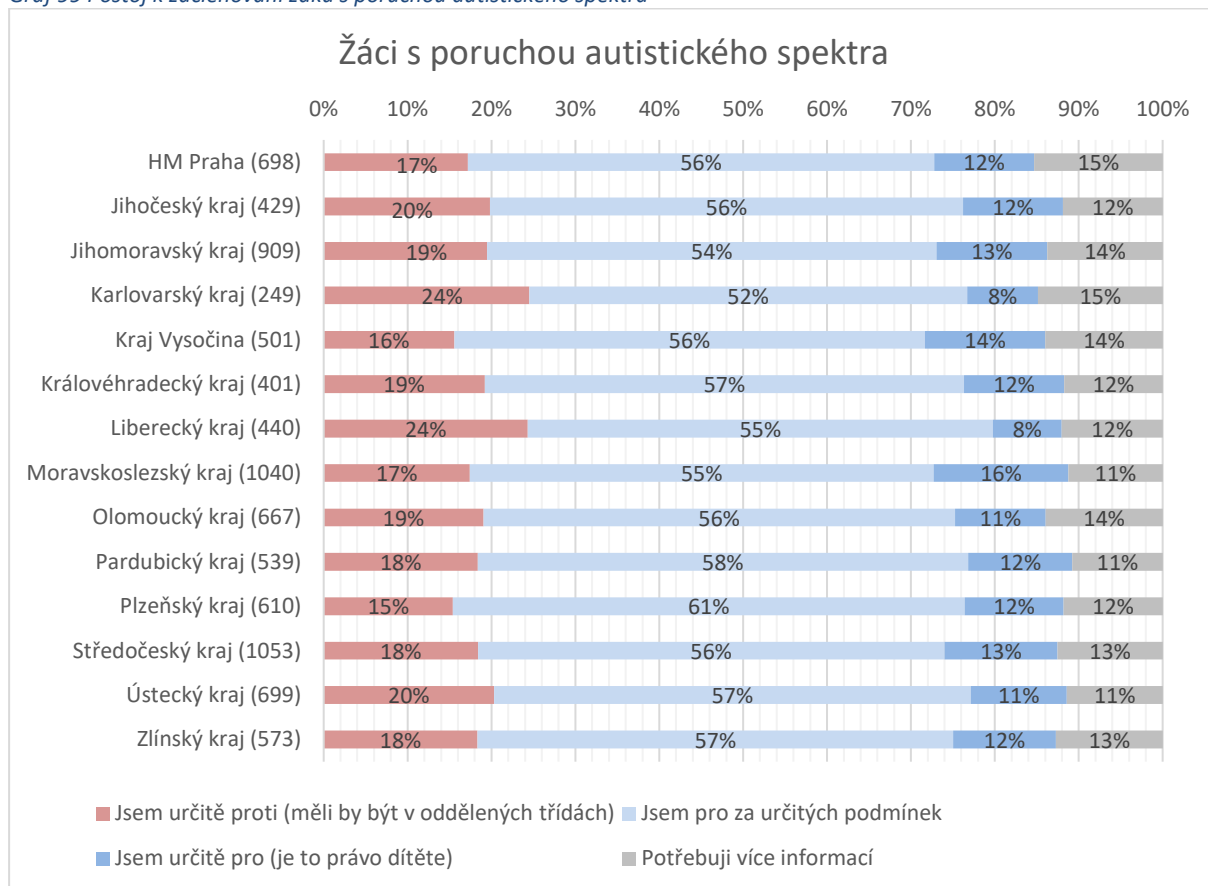
Graf 98 Postoj k začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem nebo etnolektem



Žáky s poruchou autistického spektra by do běžných tříd integrovalo pouze 12 % respondentů a 18 % by je zařadilo do oddělených tříd. Největší podíl těch, kteří by žáky s poruchou autistického spektra zařadilo do oddělených tříd, bylo v Karlovarském a Libereckém kraji (24 %). Kolem 57 % všech respondentů by tyto žáky začleňovalo do běžných tříd za určitých podmínek.



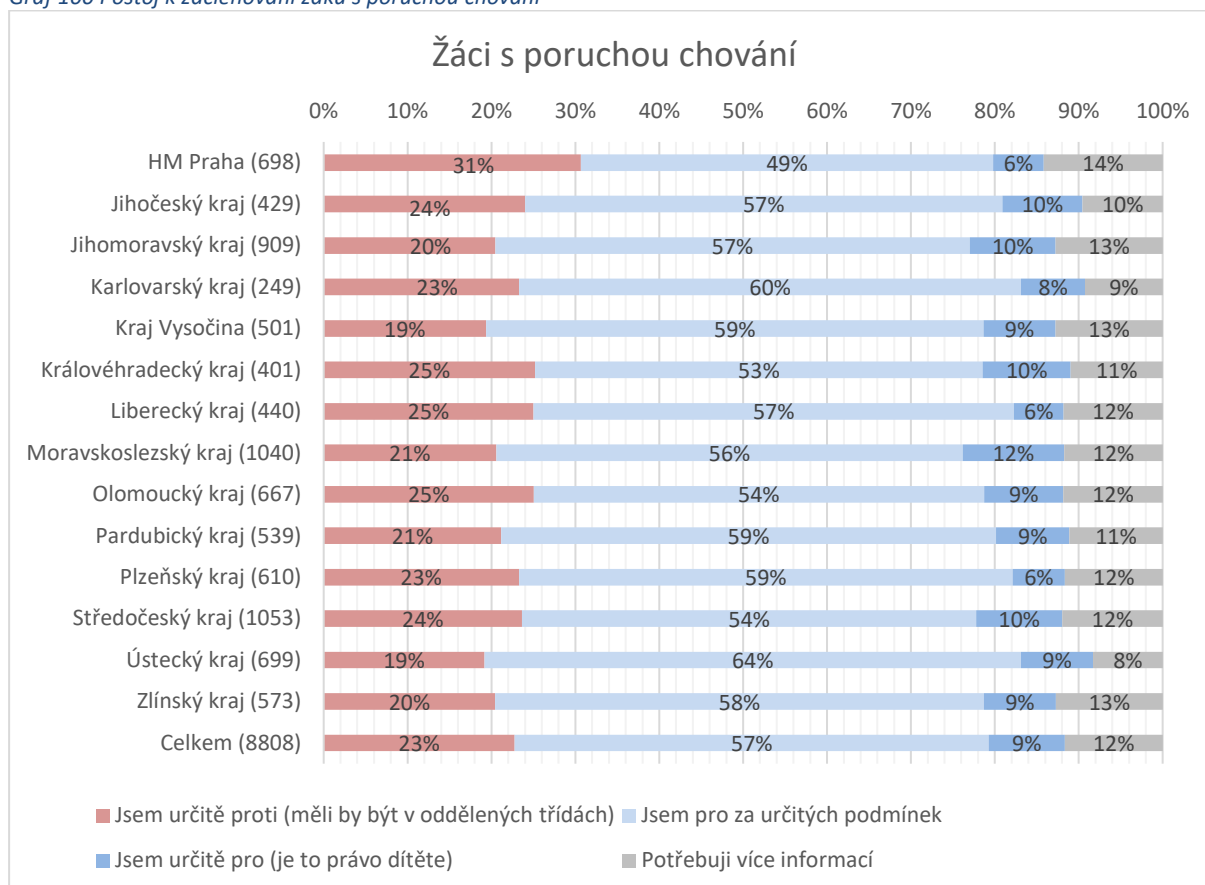
Graf 99 Postoj k začleňování žáků s poruchou autistického spektra



Porucha chování byla viděna jako největší překážka pro začlenění do běžných tříd. Pouze 9 % všech respondentů by je určitě začleňovalo a 23 % respondentů by je určitě zařadilo do oddělených tříd. Největší podíl těch, kteří by pro žáky s poruchou chování upřednostnili oddělené třídy byl v Praze (31 %).



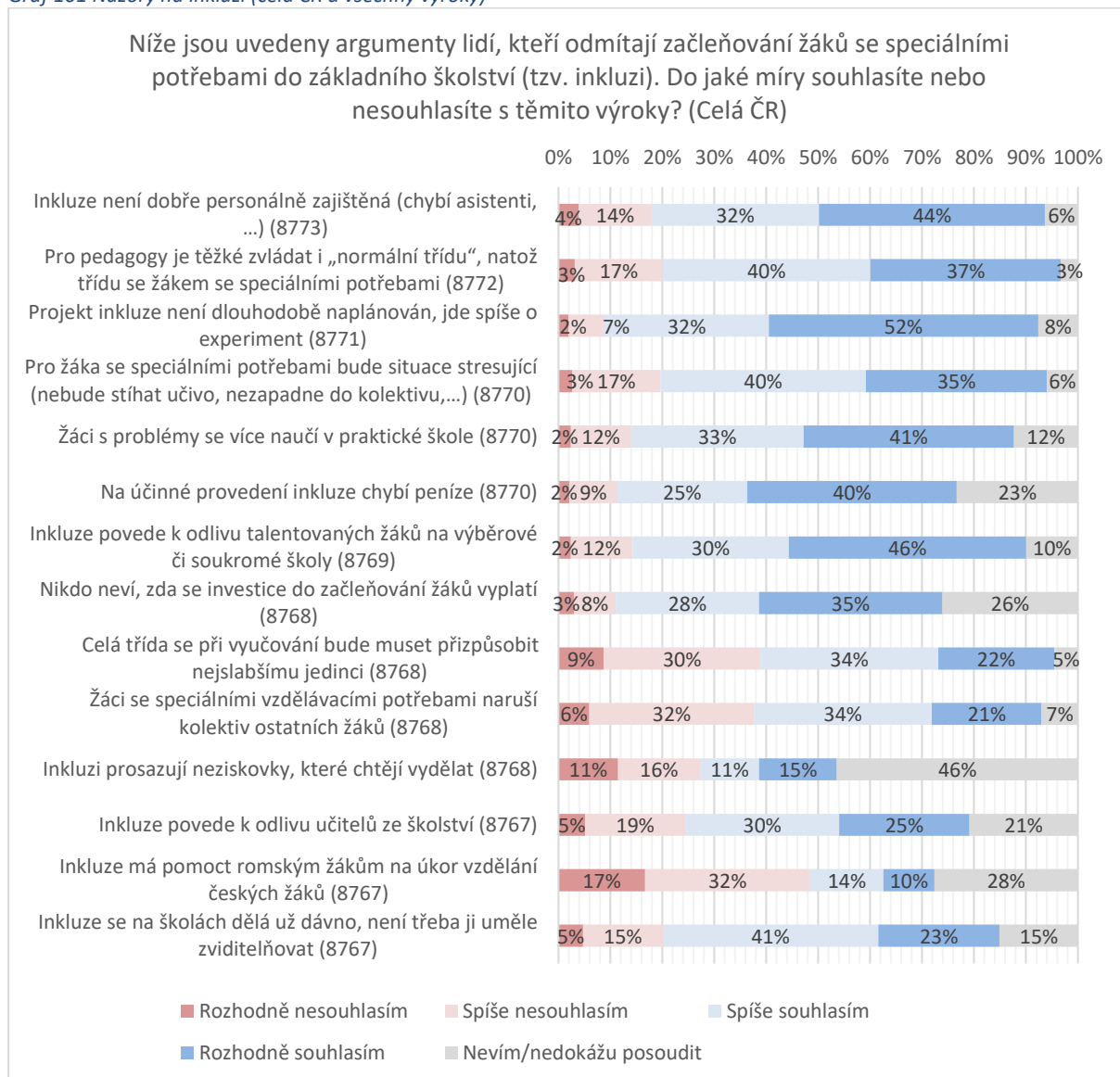
Graf 100 Postoj k začleňování žáků s poruchou chování



V další otázce byly respondentům nabídnuty výroky, argumenty lidí, kteří odmítají začleňování žáků se speciálními potřebami do základního školství (tzv. inkluze), a respondenti uváděli, nakolik s těmito výroky souhlasí. Nejčastěji respondenti souhlasili s tím, že projekt inkluze není dobře naplánován a že jde spíše o experiment (52 % rozhodně souhlasilo a 37 % spíše souhlasilo). Nejméně pak souhlasili s tím, že by inkluze měla pomoci romským žákům na úkor vzdělávání českých žáků (17 % rozhodně nesouhlasilo a 30 % spíše nesouhlasilo).



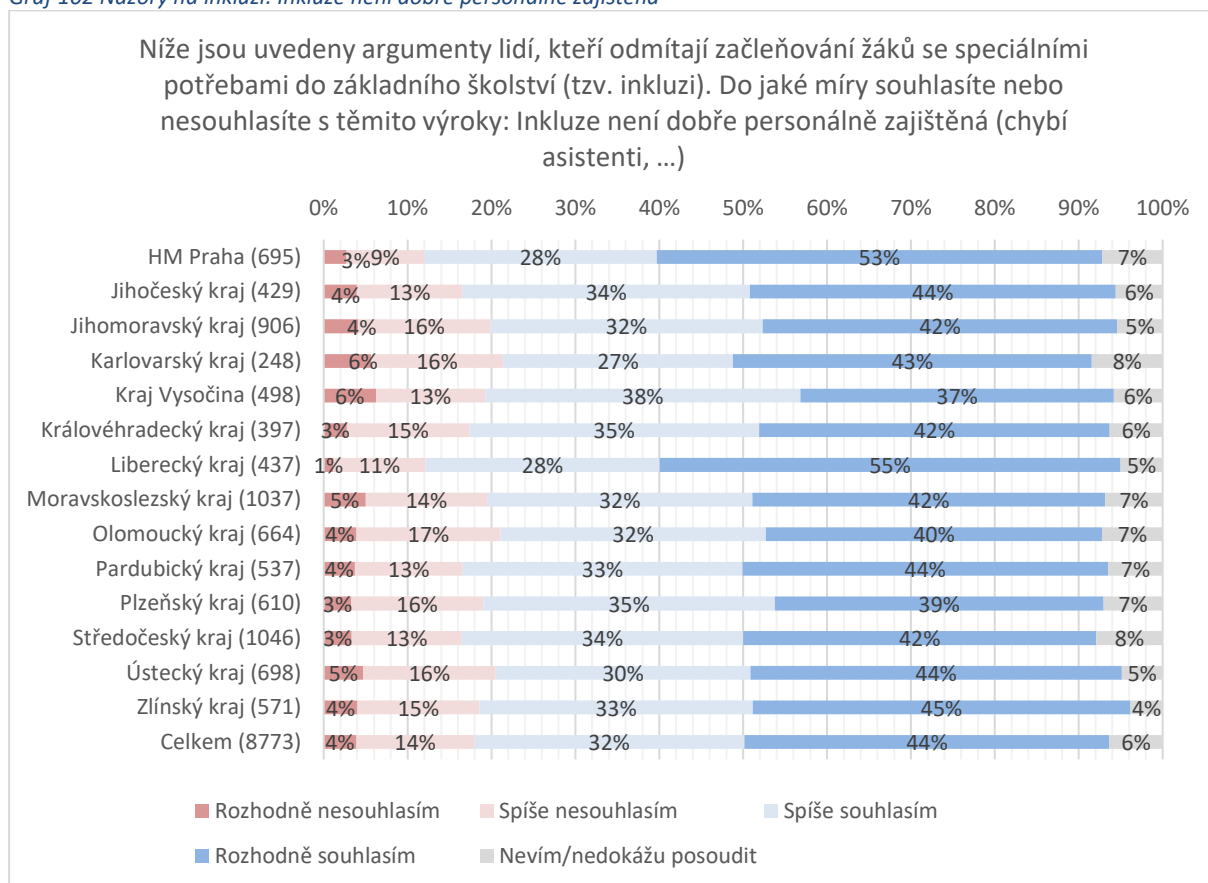
Graf 101 Názory na inkluzi (celá ČR a všechny výroky)



S tím, že inkluze není dobře personálně zajištěná, rozhodně souhlasilo 44 % a spíše souhlasilo 32 % respondentů. Nejvíce s personální nezajištěností souhlasili v libereckém kraji (rozhodně 55 % a spíše 28 %).



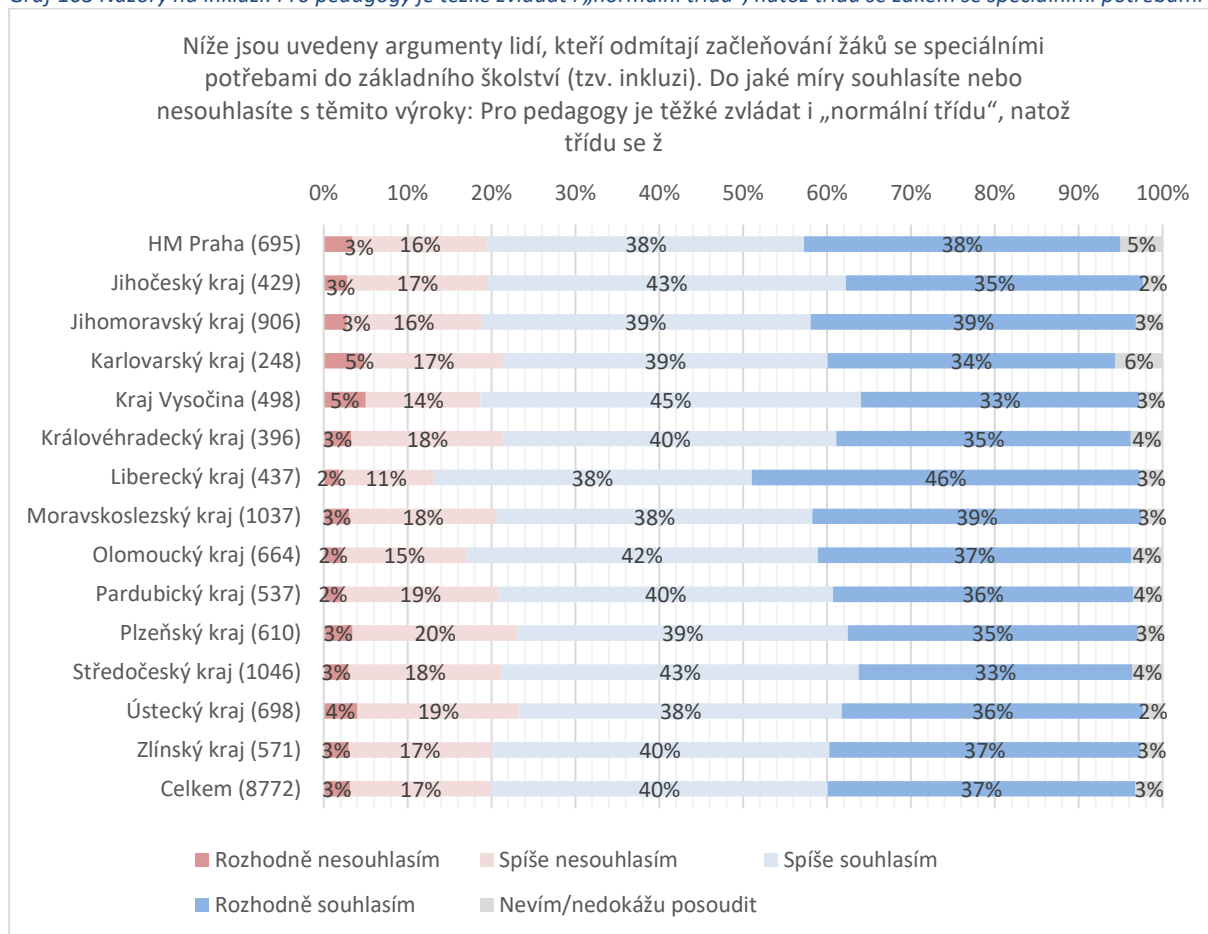
Graf 102 Názory na inkluzi: Inkluze není dobře personálně zajištěná



S tím, že je těžké zvládat i „normální třídu“, natož třídu se žákem se speciálními potřebami, rozhodně souhlasilo 37 % a 40 % spíše souhlasilo respondentů. Nejvyšší podíl těch, kteří s tímto výrokem rozhodně souhlasili, byl opět v Libereckém kraji (46 %).



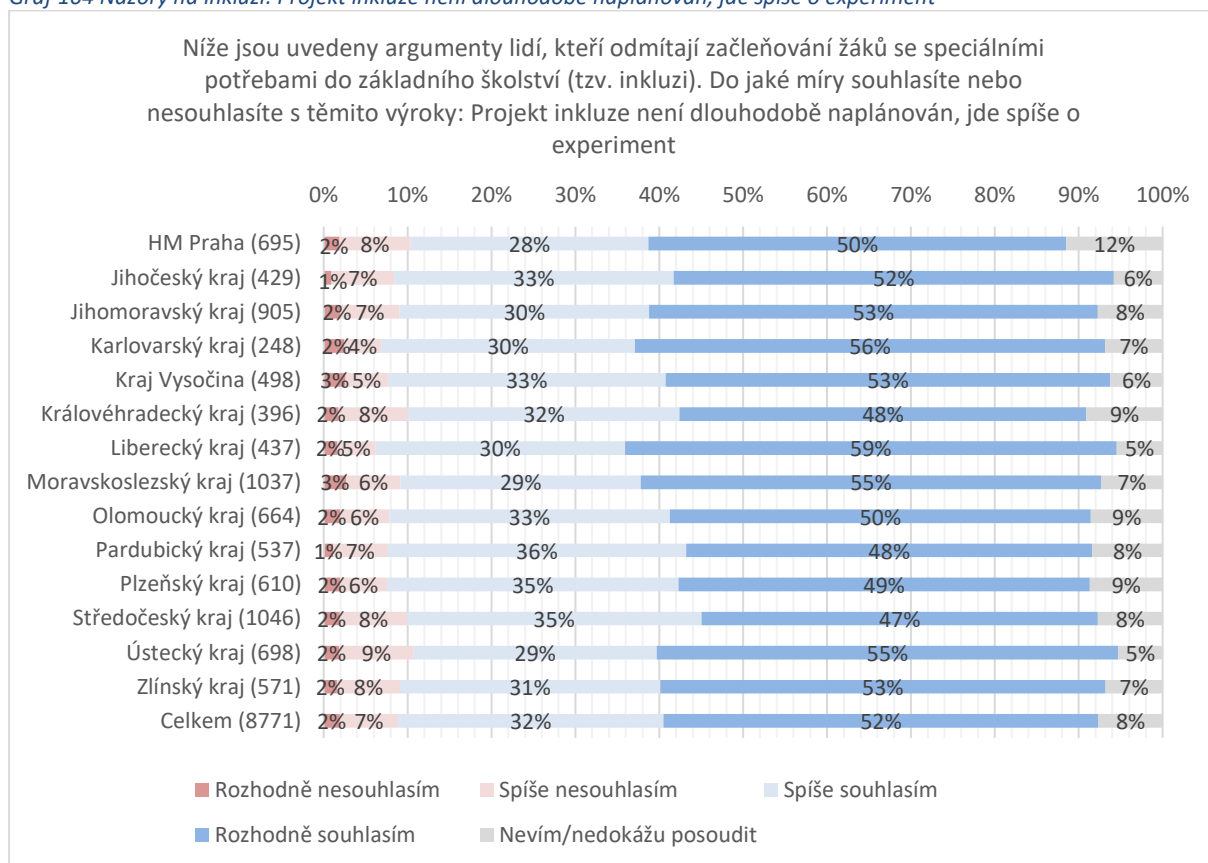
Graf 103 Názory na inkluzi: Pro pedagogy je těžké zvládat i „normální třídu“, natož třídu se žákem se speciálními potřebami



S tím, že projekt inkluze není dlouhodobě naplánován a že jde spíše o experiment, rozhodně souhlasilo 52 % a spíše souhlasilo 32 % respondentů. Pouze 2 % respondentů rozhodně nesouhlasilo a 7 % spíše nesouhlasilo. Respondenti z žádného z krajů výrazně nevybočovali z těchto čísel.



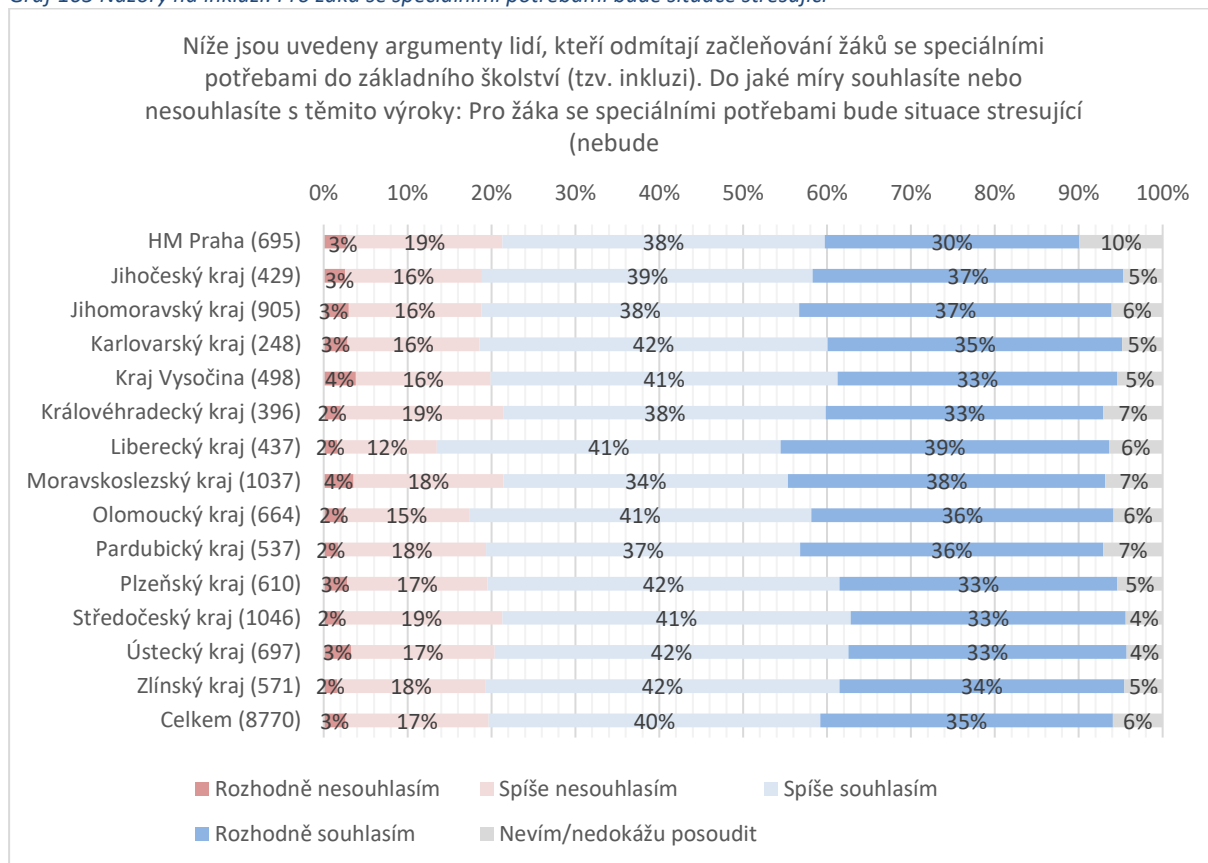
Graf 104 Názory na inkluzi: Projekt inkluze není dlouhodobě naplánován, jde spíše o experiment



S tím, že pro žáka se speciálními potřebami bude situace stresující, rozhodně souhlasilo 35 % a spíše souhlasilo 40 % respondentů. Těch, kteří s tímto výroky nesouhlasili (17 % spíše ne, 3 % rozhodně ne) patřil mezi dotazovanými výroky k těm vyšším.



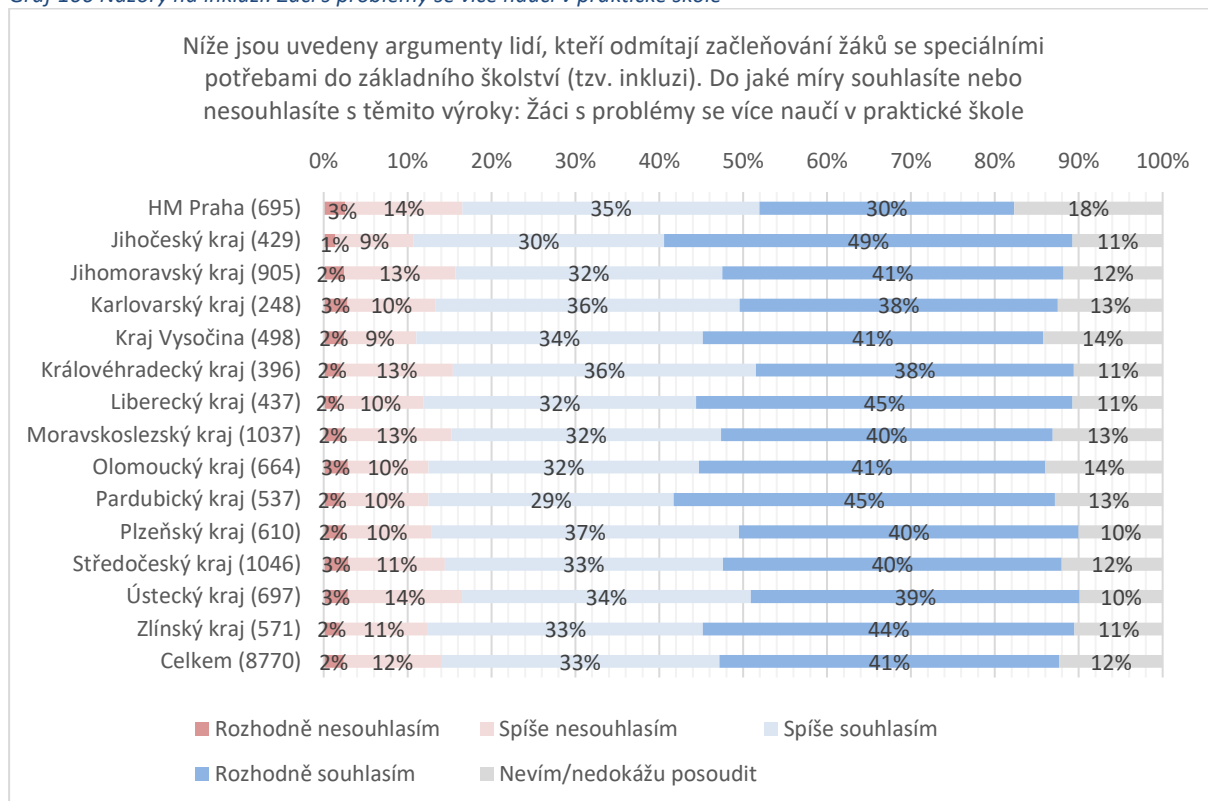
Graf 105 Názory na inkluzi: Pro žáka se speciálními potřebami bude situace stresující



Kolem 41 % rozhodně a 33 % spíše souhlasilo s tím, že žáci s problémy se více naučí v praktické škole. Pouze 2 % s tím rozhodně nesouhlasilo a 12 % spíše nesouhlasilo. Mírně vybočovali respondenti z Hlavního města Prahy, kde s tímto výrokem rozhodně souhlasilo pouze 30 % těch, co se k výroku vyjadřovalo.



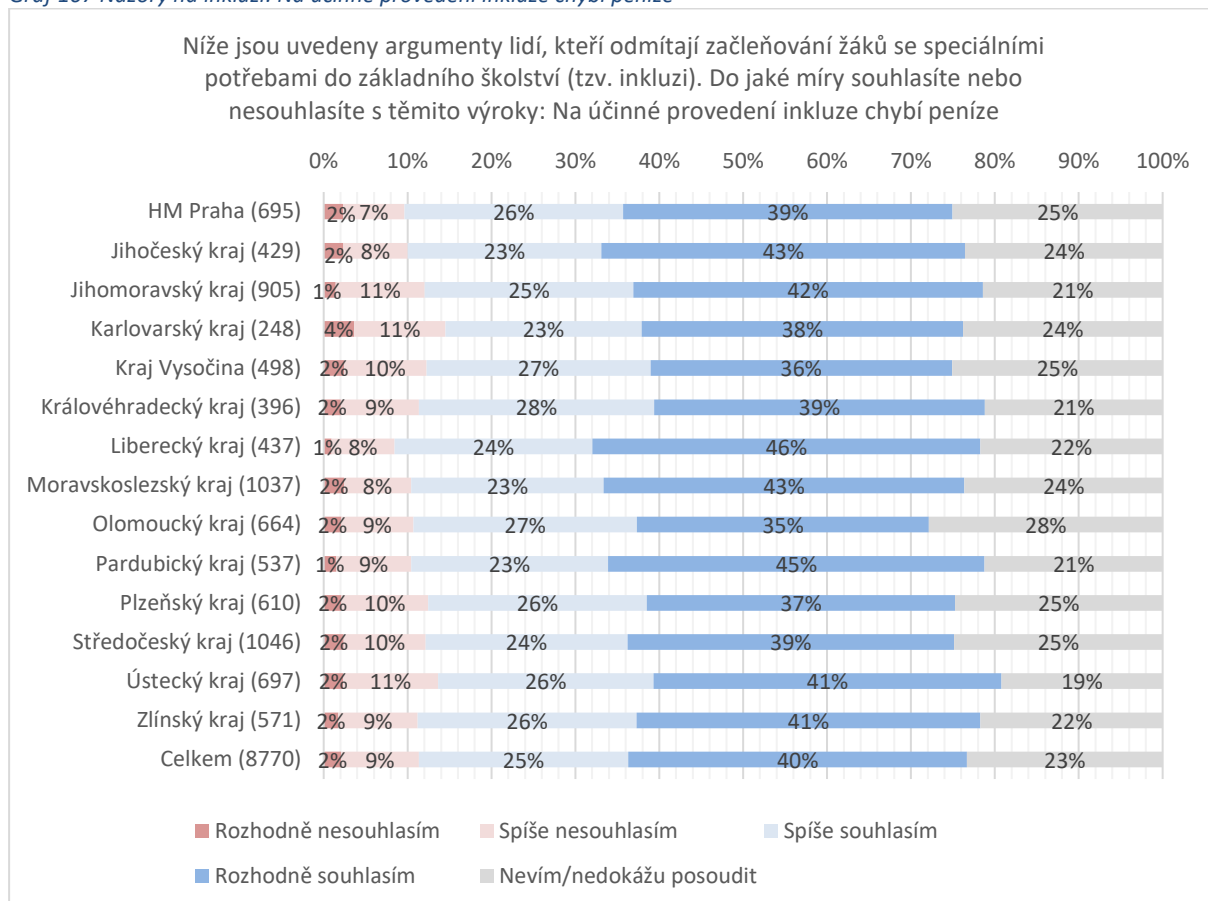
Graf 106 Názory na inkluzi: Žáci s problémy se více naučí v praktické škole



S tím, že na účinné provedení inkluze chybí peníze, rozhodně souhlasilo 40 % a spíše souhlasilo 25 % respondentů. Tento výrok patřil k těm, u nichž vyšší podíl respondentů uváděl, že to neví nebo nedokáže posoudit (23 %).



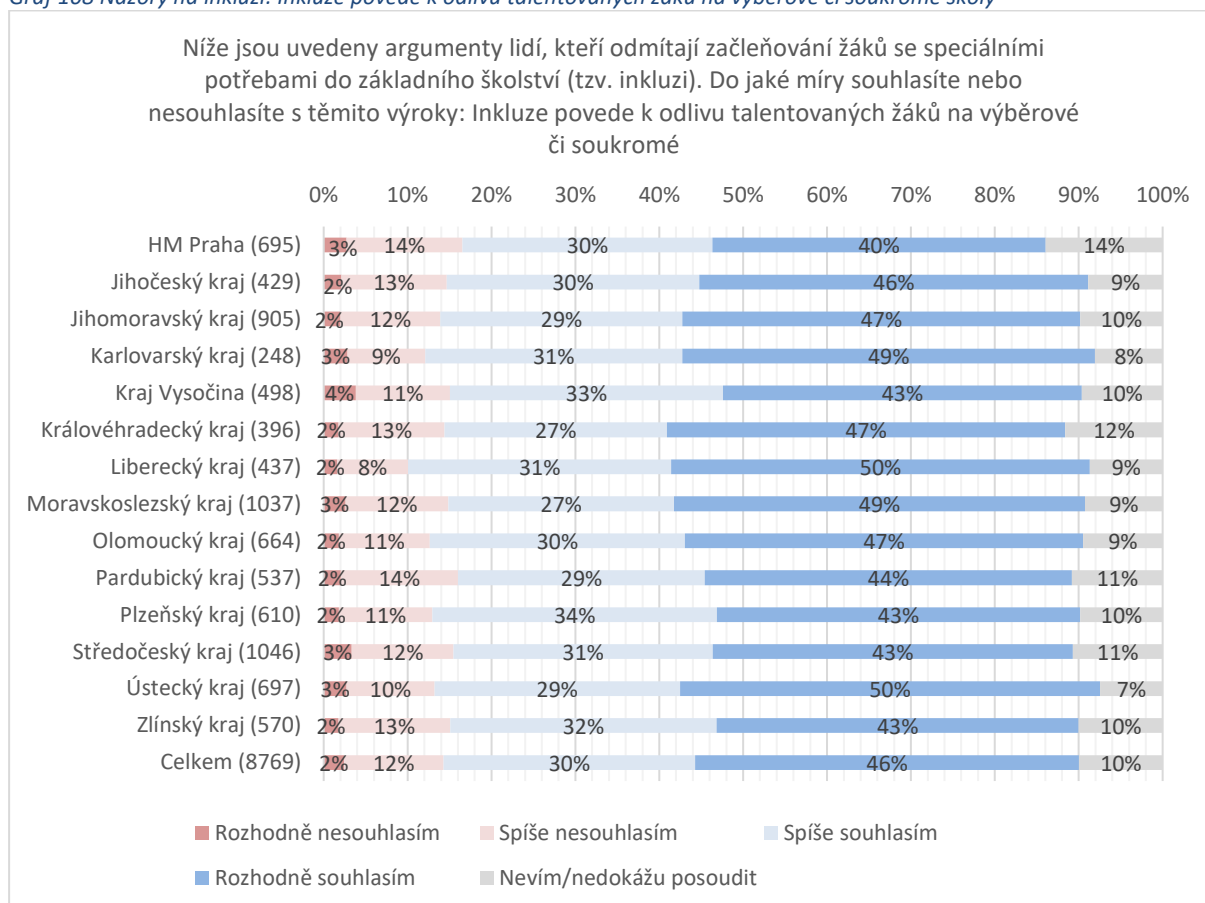
Graf 107 Názory na inkluzi: Na účinné provedení inkluze chybí peníze



Asi 46 % respondentů rozhodně souhlasí a 30 % respondentů spíše souhlasí s výrokem, že inkluze povede k odlivu talentovaných žáků na výběrové či soukromé školy. Pouze 2 % s tím rozhodně nesouhlasí a 12 % respondentů s tím spíše nesouhlasí.



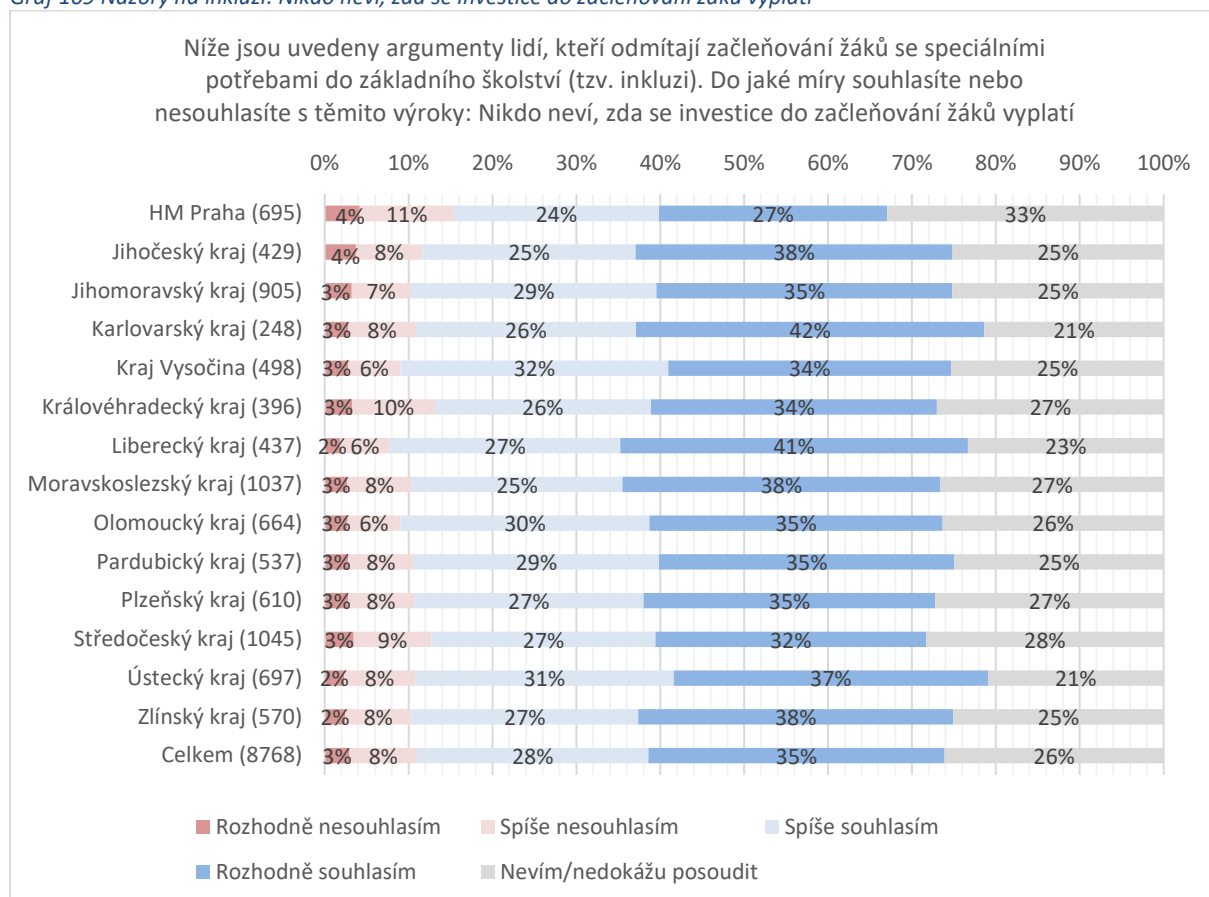
Graf 108 Názory na inkluzi: Inkluze povede k odlivu talentovaných žáků na výběrové či soukromé školy



U výroku „Nikdo neví, zda se investice do začleňování žáků vyplatí“ nevědělo nebo jej nedovedlo posoudit 26 % respondentů, 35 % jich rozhodně souhlasilo a 28 % spíše souhlasilo. Největší podíl těch, kteří nevěděli nebo nedokázali výrok posoudit, byl v Praze (33 %). Zde byl také nejmenší podíl těch, kteří s výrokem souhlasili (51 %).



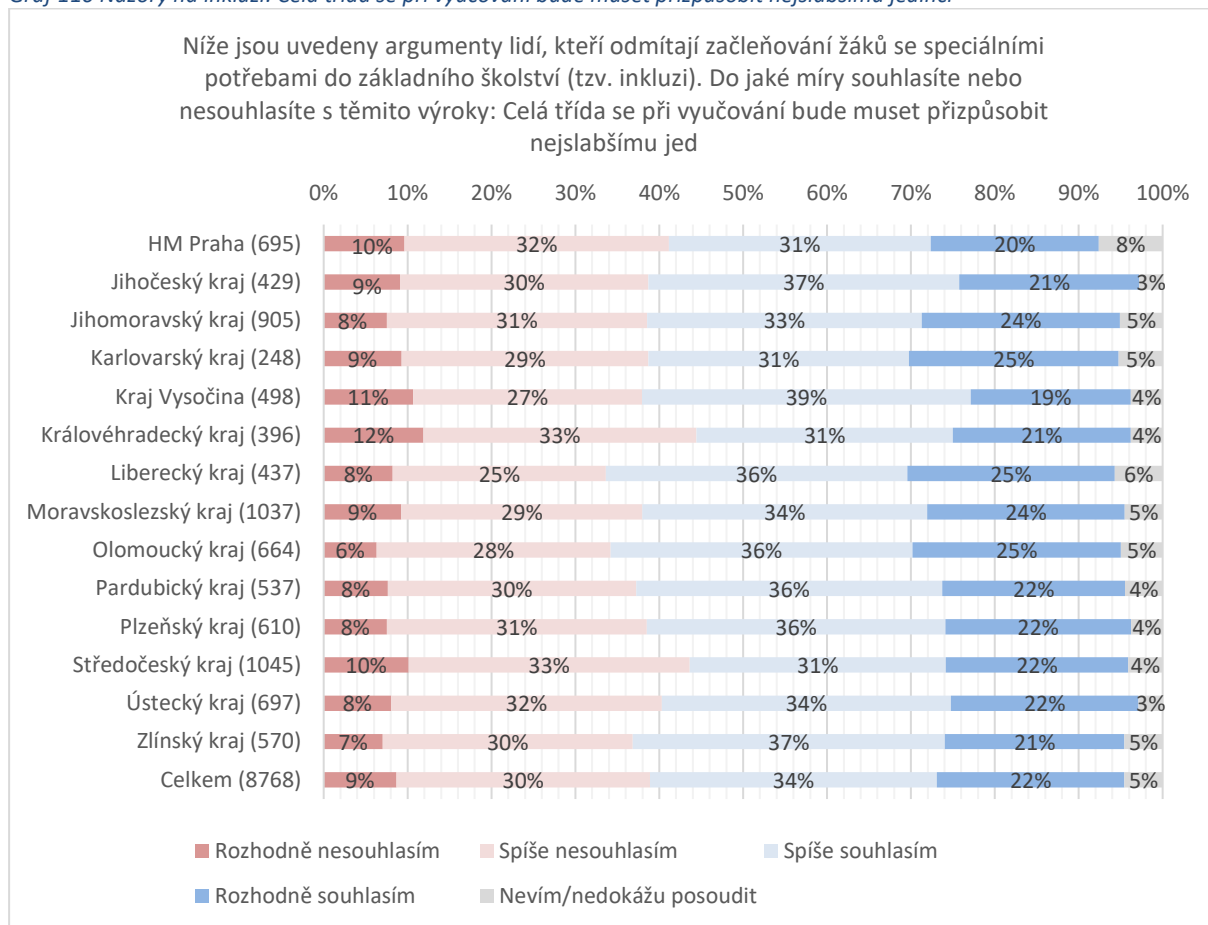
Graf 109 Názory na inkluzi: Nikdo neví, zda se investice do začleňování žáků vyplatí



S tím, že by se kvůli inkluzi musela celá třída při vyučování přizpůsobit nejslabšímu jedinci, rozhodně nesouhlasilo 9 % a spíše nesouhlasilo 30 % respondentů. Rozhodně souhlasilo s tímto výrokem 22 % a spíše souhlasilo 34 % respondentů.



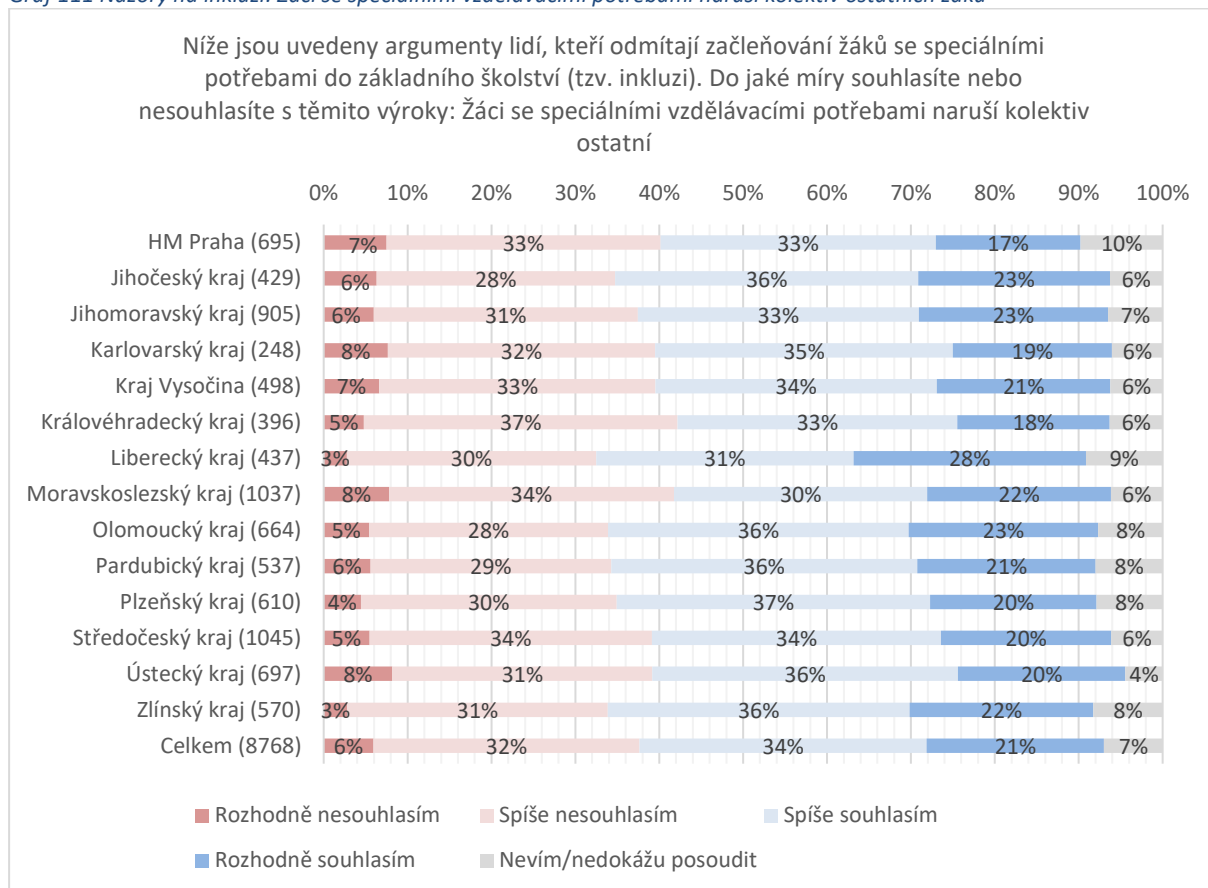
Graf 110 Názory na inkluzi: Celá třída se při vyučování bude muset přizpůsobit nejslabšímu jedinci



Podobně skeptičtí byli respondenti k tomu, že by žáci se speciálními vzdělávacími potřebami narušovali kolektiv ostatních žáků. S tímto výrokem rozhodně nesouhlasilo 6 % a rozhodně nesouhlasilo 32 %, zatímco 22 % rozhodně souhlasilo a 34 % spíše souhlasilo.

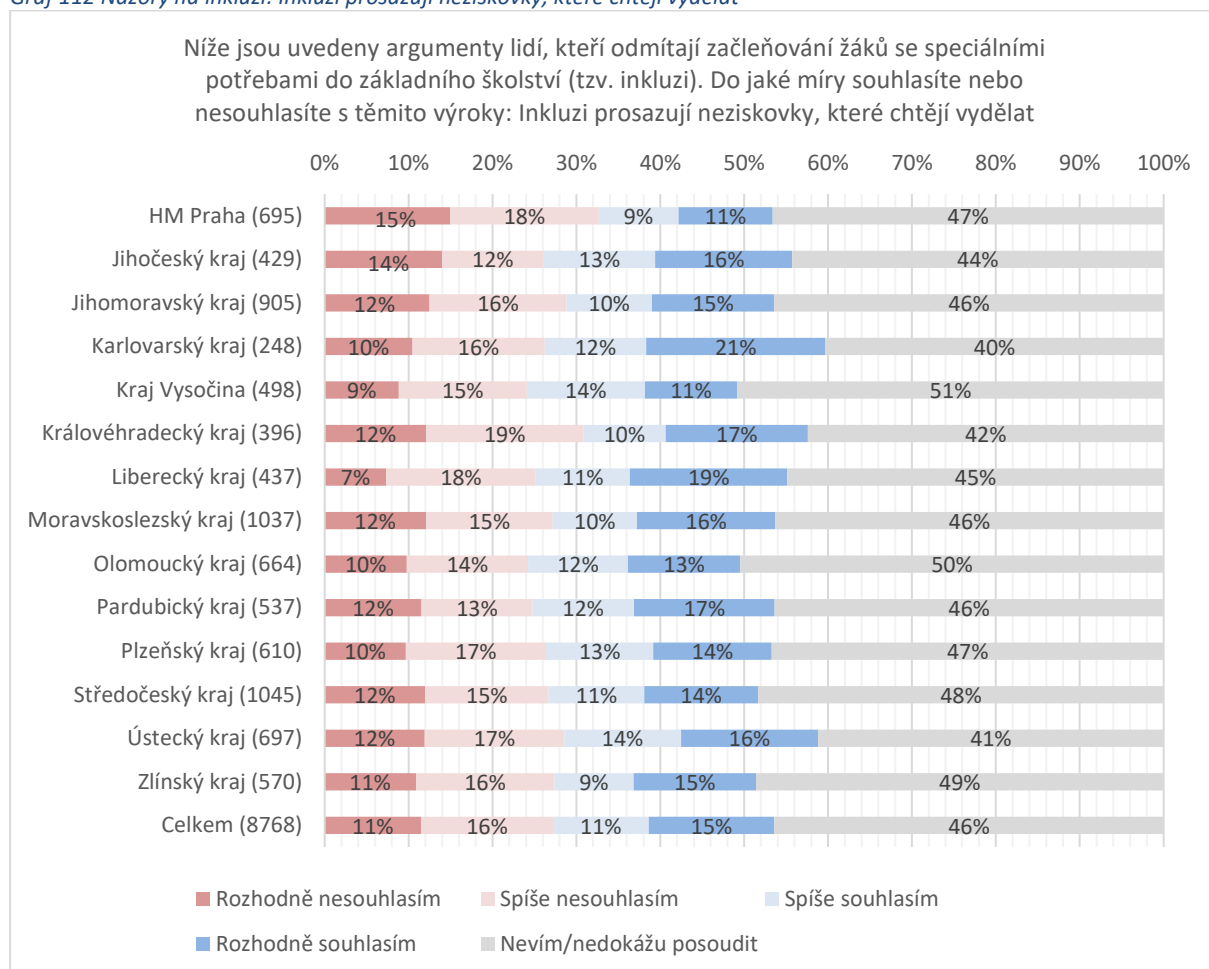


Graf 111 Názory na inkluzi: Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami naruší kolektiv ostatních žáků



S tím, že by inkluze prosazovaly neziskovky, které na tom chtějí vydělat, nesouhlasil stejný podíl jako těch, kteří s daným výroky souhlasil (celkem 26 %). Velká část respondentů (46 %) zvolila možnost „nevím/nedokážu posoudit“.

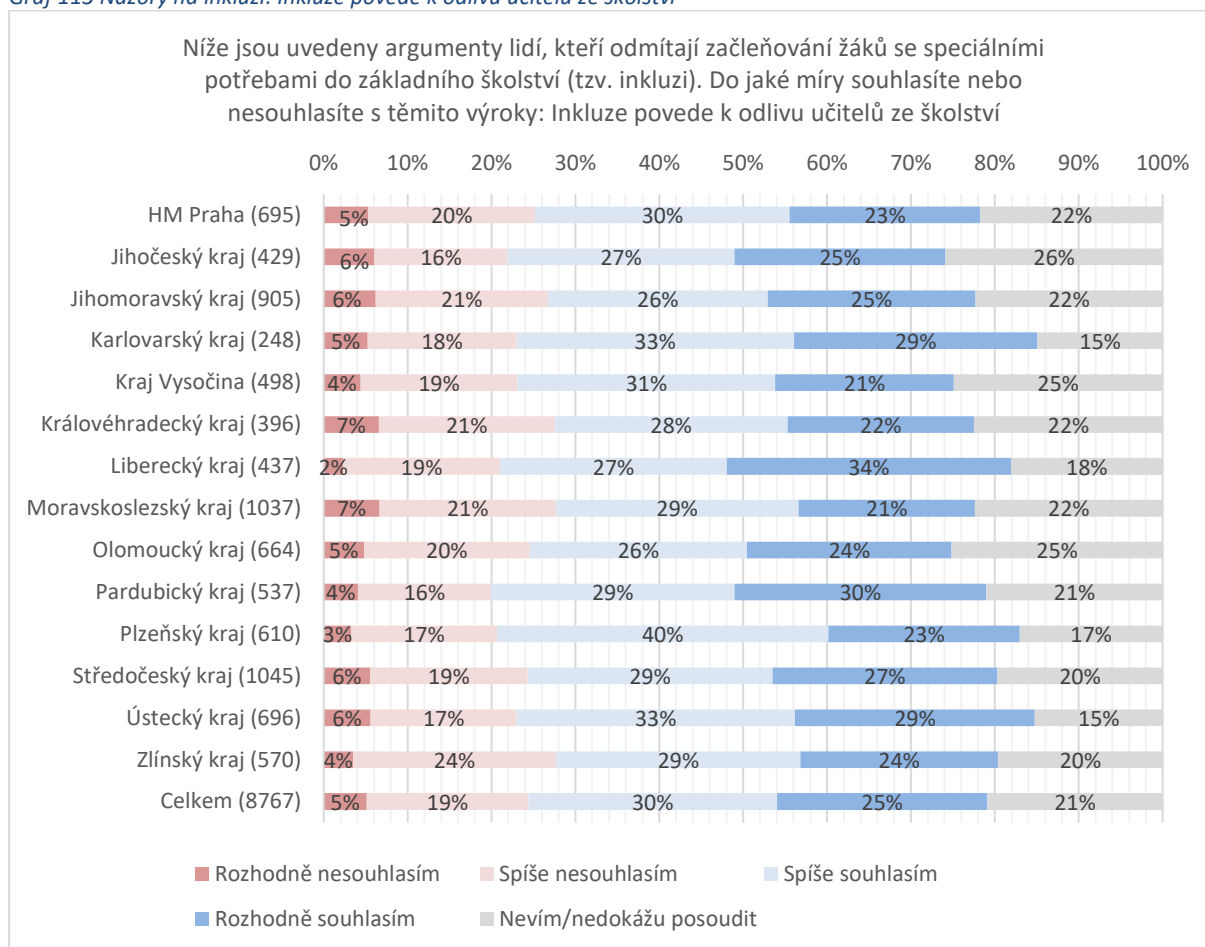
Graf 112 Názory na inkluzi: Inkluzi prosazují neziskovky, které chtějí vydělat



Zhruba 25 % respondentů rozhodně souhlasilo a 30 % spíše souhlasilo s tím, že inkluze povede k odlivu učitelů ze školství. Asi 5 % jich pak rozhodně nesouhlasilo a 19 % spíše nesouhlasilo a 21 % nevědělo nebo nedovedlo posoudit.



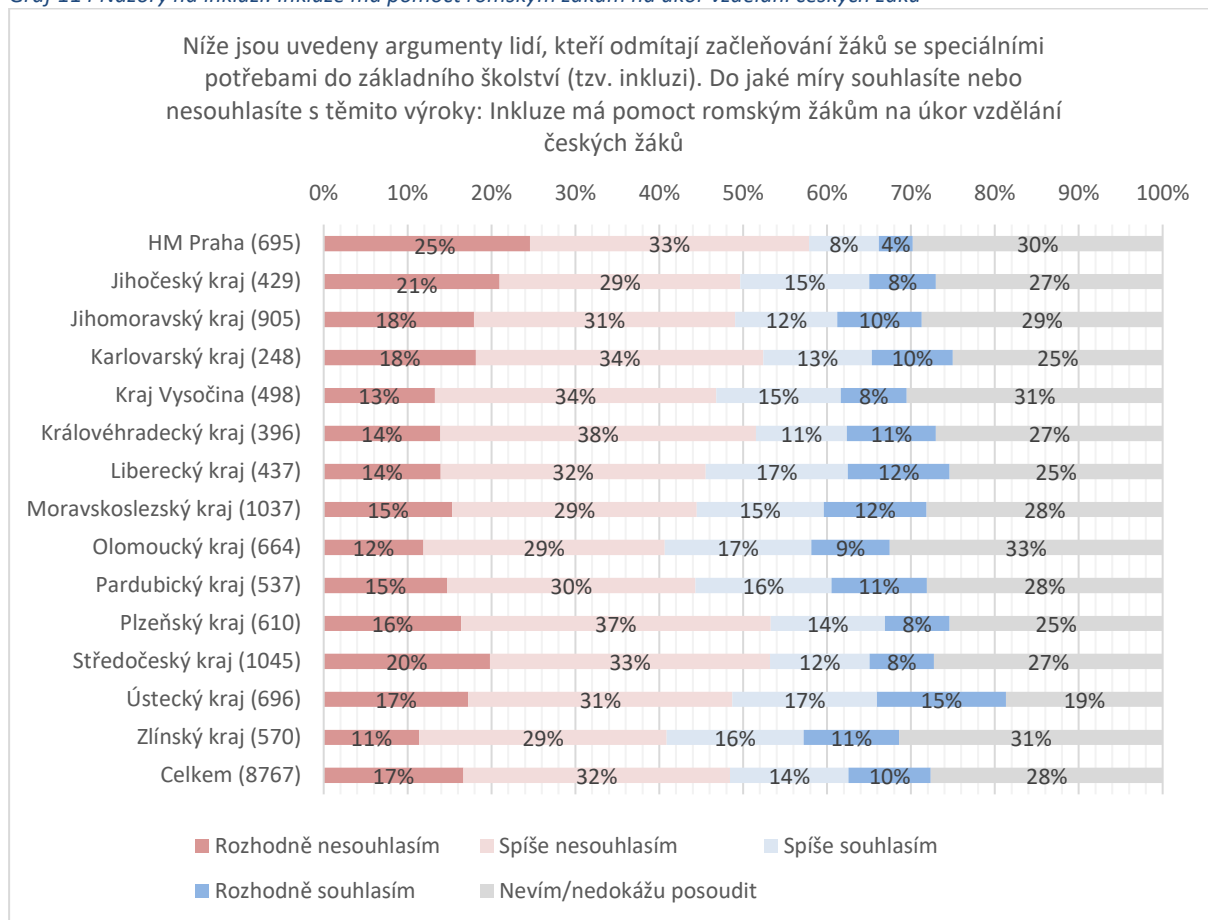
Graf 113 Názory na inkluzi: Inkluze povede k odlivu učitelů ze školství



Větší část respondentů (49 %) nesouhlasila s tím, že by inkluze měla pomoci romským žákům na úkor vzdělání českých žáků, z toho 17 % s tímto výrokem rozhodně nesouhlasilo a 32 % spíše nesouhlasilo. Pouze 10 % s tím rozhodně souhlasilo a 14 % spíše souhlasilo. Kolem 28 % nevědělo nebo nedokázalo tento výrok posoudit. Největší rozdíl mezi podílem nesouhlasných a souhlasných odpovědí byl v Praze, kde poměr mezi nimi činil 58:12.



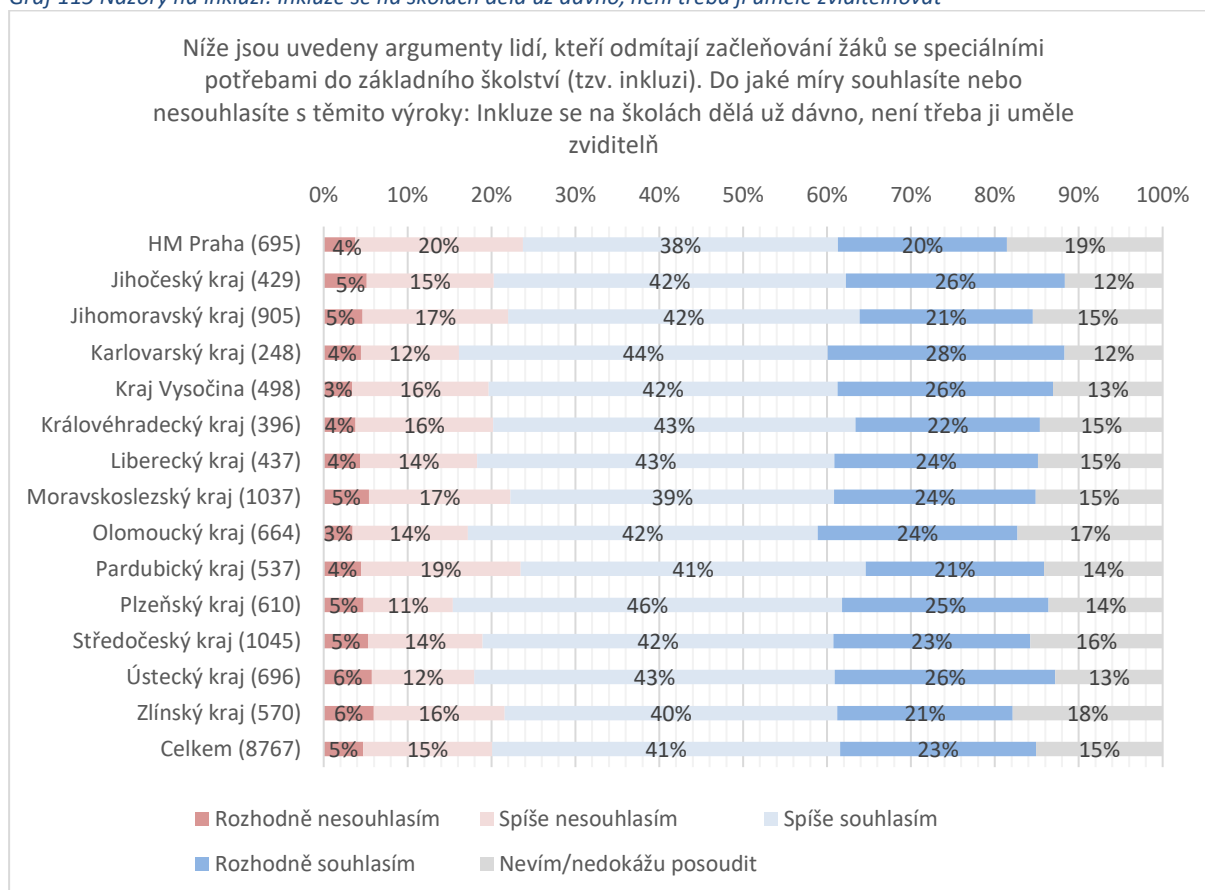
Graf 114 Názory na inkluzi: Inkluze má pomoci romským žákům na úkor vzdělání českých žáků



S tím, že se na českých školách dělá inkluze už dávno a že není třeba ji uměle zviditelňovat, rozhodně souhlasilo 23 % a spíše souhlasilo 41 % respondentů. Rozhodně nesouhlasilo s tímto výrokem 5 % a spíše nesouhlasilo 15 % respondentů.



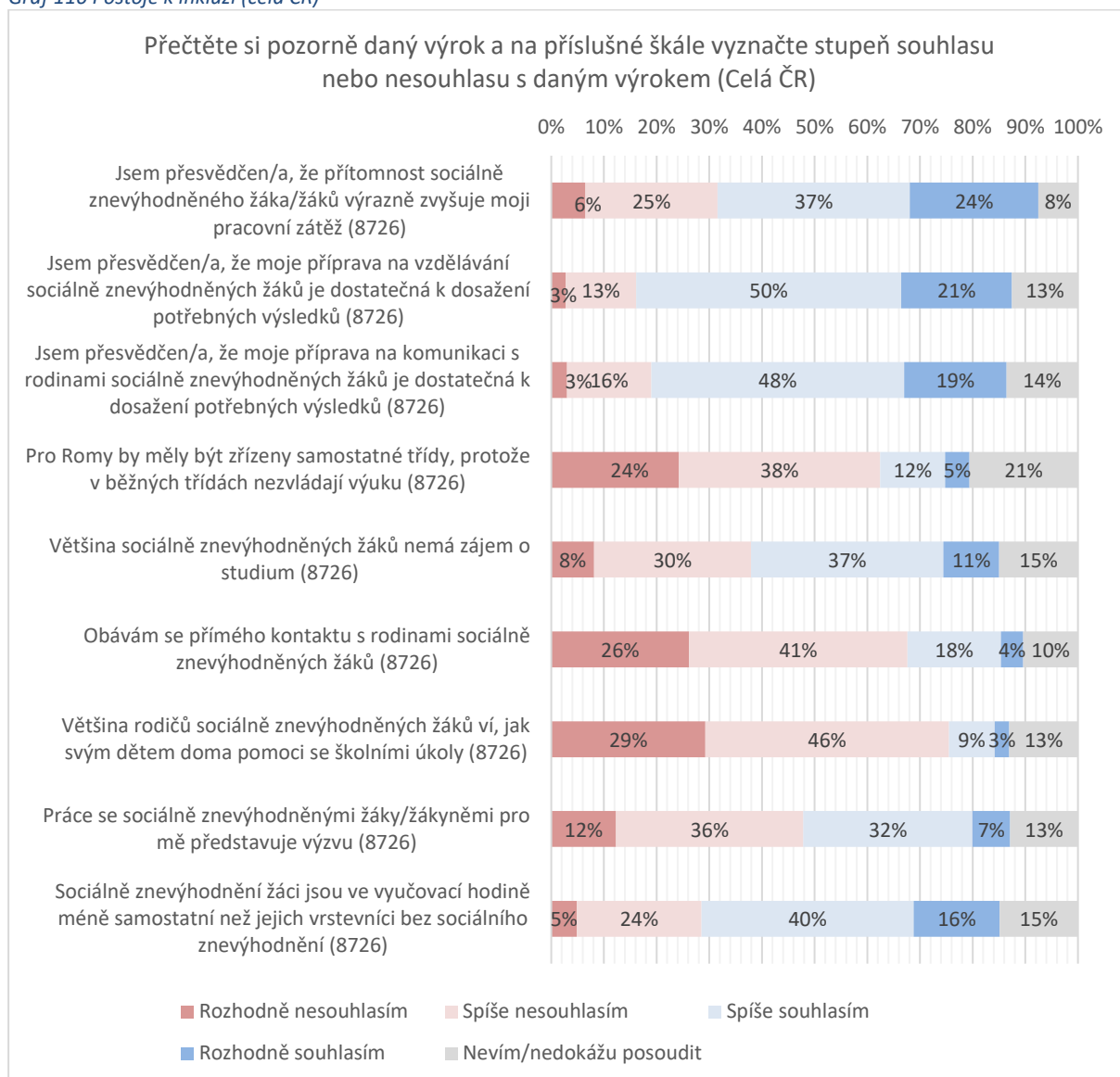
Graf 115 Názory na inkluzi: Inkluze se na školách dělá už dávno, není třeba ji uměle zviditelňovat



U další baterie otázek týkající se postojů k inkluzi respondenti opět vyjadřovali míru souhlasu nebo nesouhlasu se sérií výroků. Nejčastěji byli respondenti přesvědčeni o tom, že jejich příprava na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je dostatečná k dosažení potřebných výsledků (souhlasilo 71 %). Podobně velký podíl (67 %) byl přesvědčen, že jejich příprava na komunikaci s rodinami sociálně znevýhodněných žáků je dostatečná k dosažení potřebných výsledků. Největší podíl nesouhlasných odpovědí (75 %) získal výrok „Většina rodičů sociálně znevýhodněných žáků ví, jak svým dětem doma pomoci se školními úkoly.“ Většina respondentů (67 %) také popírala, že by se obávala přímého kontaktu s rodinami sociálně znevýhodněných žáků.

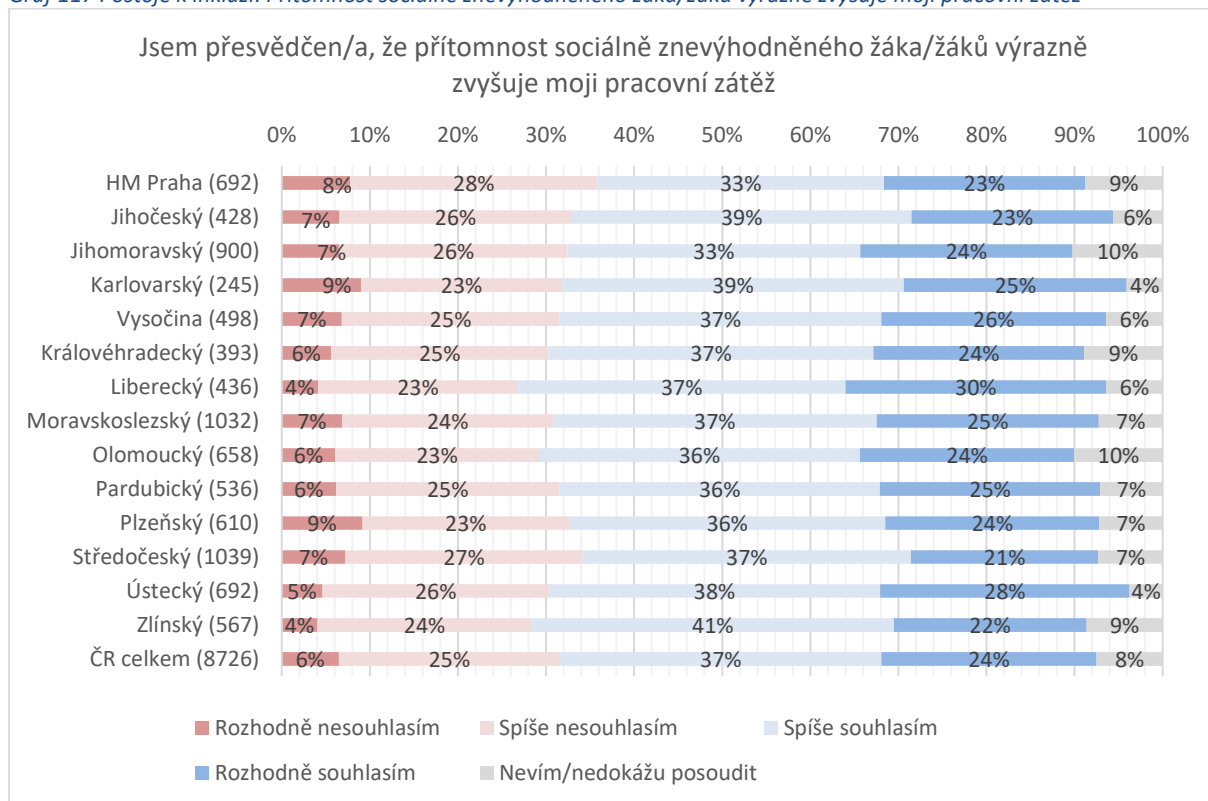


Graf 116 Postoje k inkluzi (celá ČR)



O tom, že přítomnost sociálně znevýhodněných žáků výrazně zvyšuje pracovní zátěž, je rozhodně přesvědčeno 24 % respondentů a 37 % s tím spíše souhlasí. Rozhodně s tímto výrokem nesouhlasí 6 % a spíše nesouhlasí 25 % respondentů.

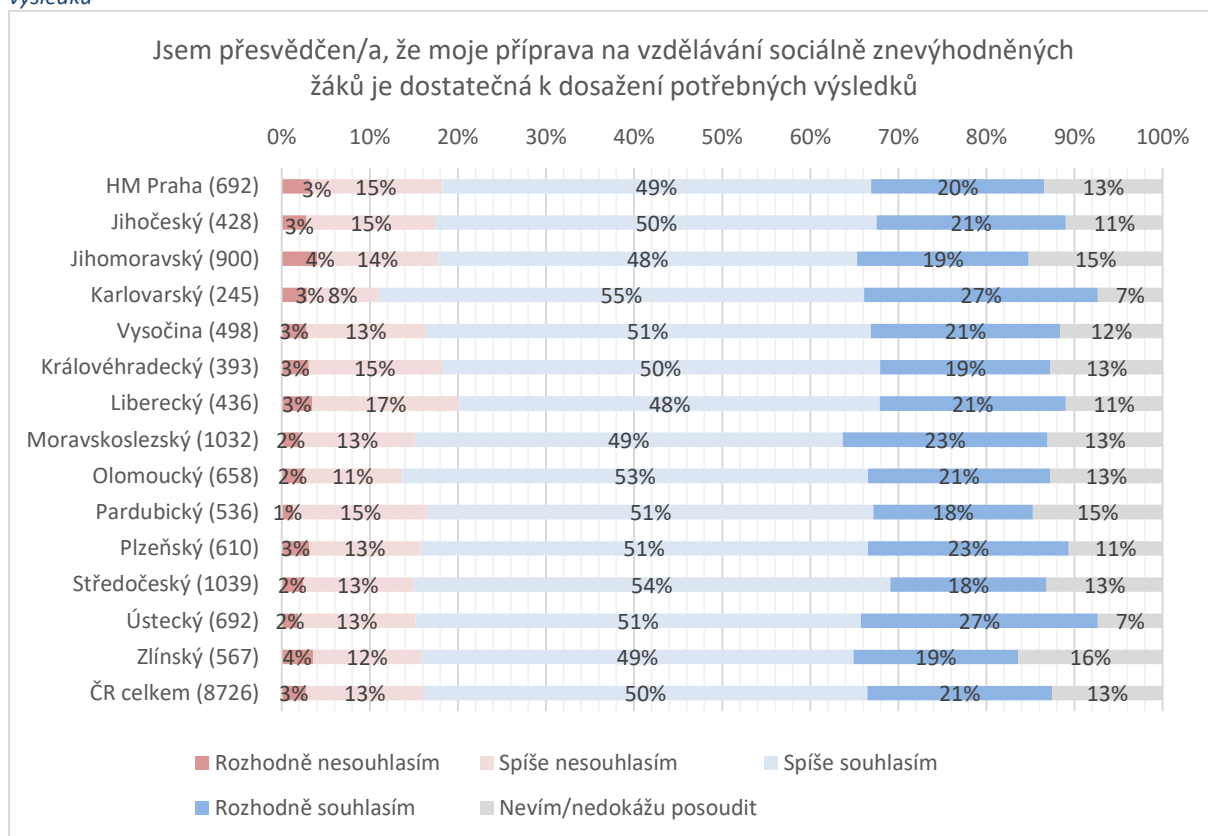
Graf 117 Postoje k inkluzi: Přítomnost sociálně znevýhodněného žáka/žáků výrazně zvyšuje moji pracovní zátěž



Naprostá většina (71 %) respondentů byla přesvědčena o tom, že jejich příprava na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je dostatečná k dosažení potřebných výsledků. Kolem 21 % o tom bylo přesvědčeno rozhodně a 50 % spíše souhlasilo. Pouze 16 % rozhodně nebo spíše nesouhlasilo. Největší podíl přesvědčených o dostatečnosti své přípravy byl v Karlovarském kraji (83 %).



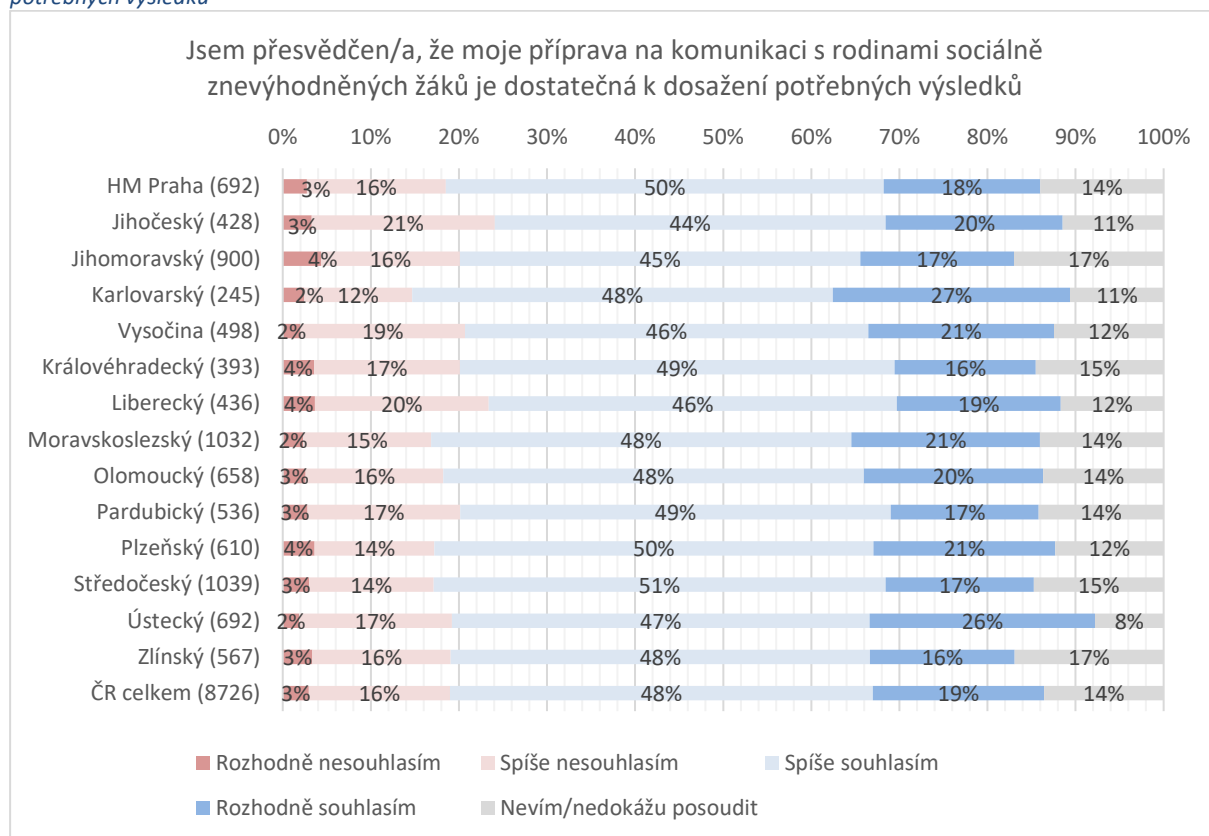
Graf 118 Postoje k inkluzi: Moje příprava na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je dostatečná k dosažení potřebných výsledků



Kolem 67 % respondentů bylo přesvědčeno, že jejich příprava na komunikaci s rodinami sociálně znevýhodněných žáků je dostatečná k dosažení potřebných výsledků. Z toho 19 % souhlasilo rozhodně a 48 % spíše souhlasilo. Jen asi 19 % s dostatečností své přípravy na komunikaci s rodinami těchto žáků nesouhlasilo.



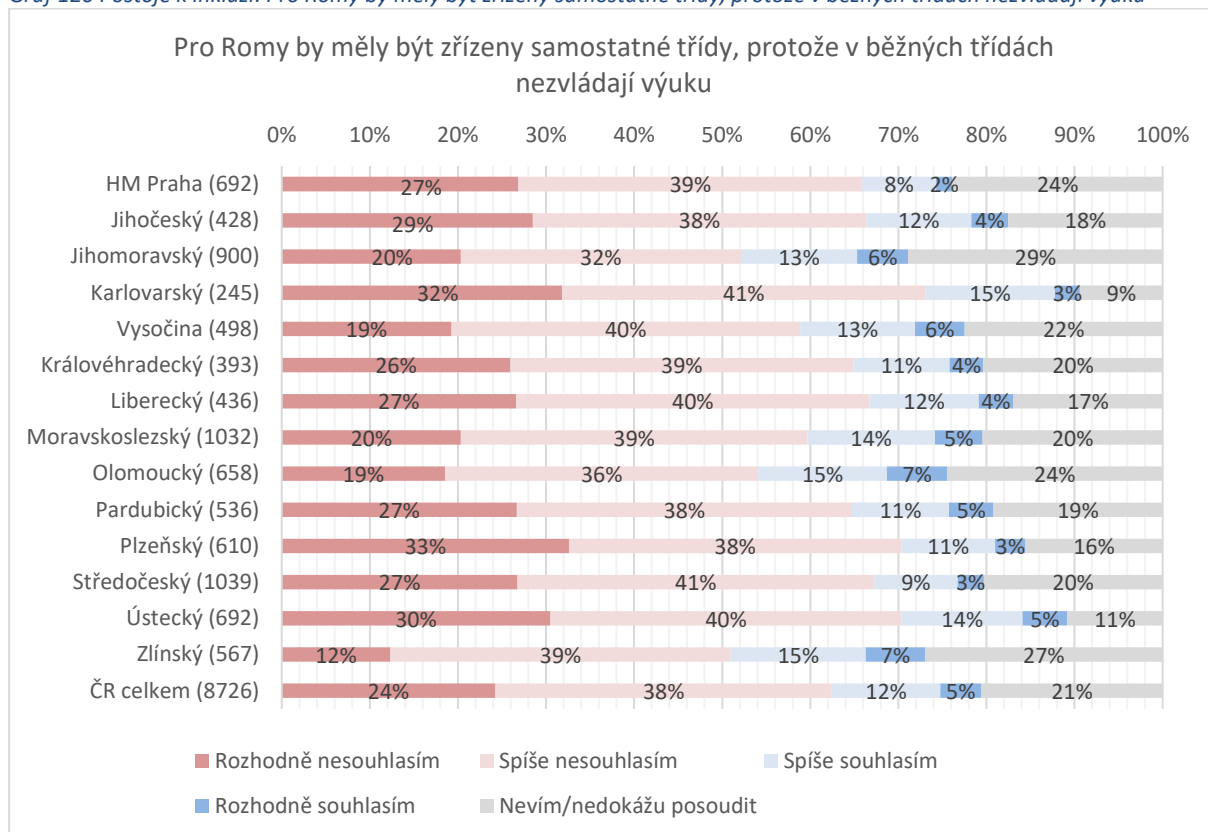
Graf 119 Postoje k inkluzi: Moje příprava na komunikaci s rodinami sociálně znevýhodněných žáků je dostatečná k dosažení potřebných výsledků



Kolem 5 % rozhodně souhlasilo a 12 % spíše souhlasilo s tím, že pro Romy by měly být zřízeny samostatné třídy, protože v běžných třídách nezvládají výuku. Rozhodně nesouhlasilo s tímto výrokem 24 % a spíše nesouhlasilo 38 % respondentů. Zhruba pětina respondentů nevěděla nebo se nedovedla k této otázce vyjádřit, což bylo nejvyšší podíl z celé baterie.

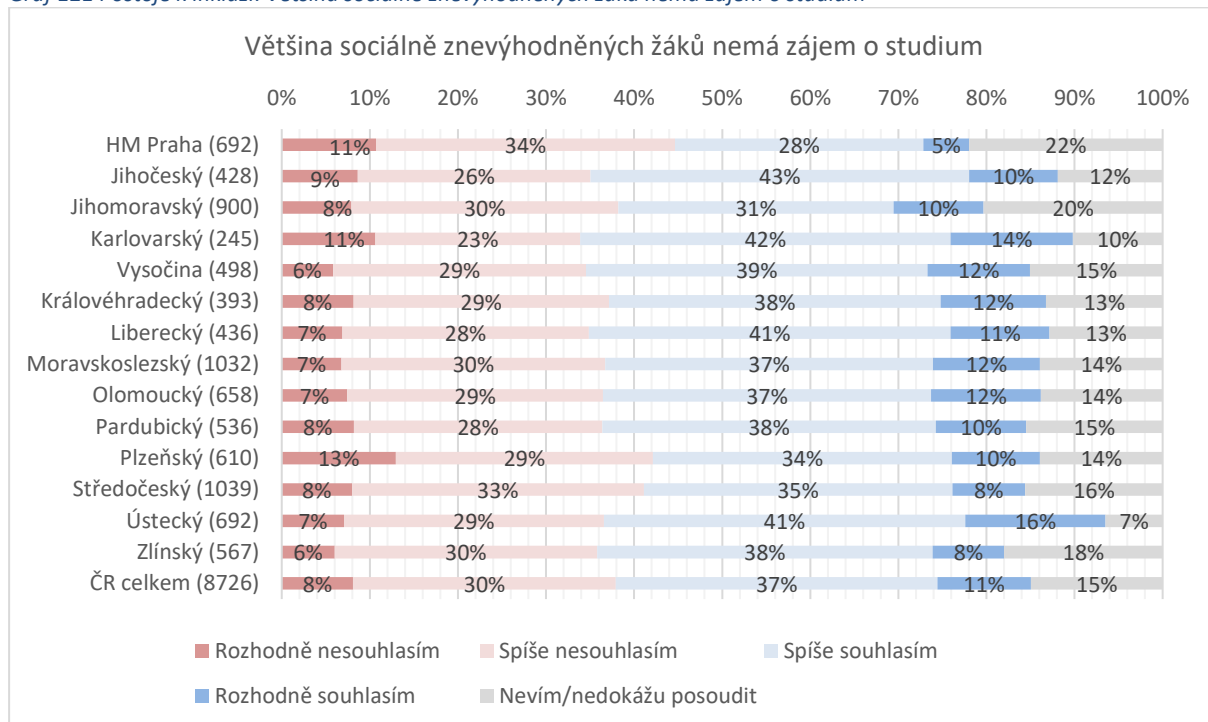


Graf 120 Postoje k inkluzi: Pro Romy by měly být zřízeny samostatné třídy, protože v běžných třídách nezvládají výuku



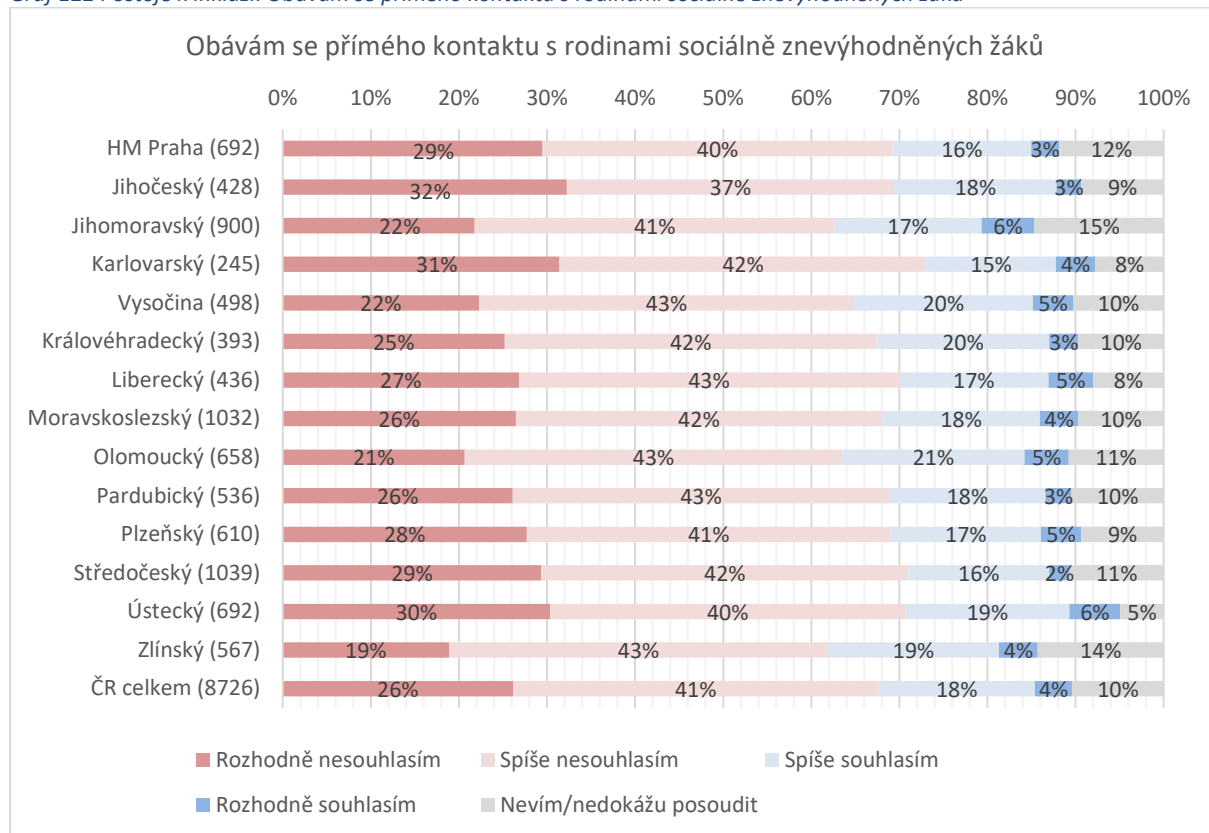
S tím, že většina sociálně znevýhodněných žáků nemá zájem o studium, souhlasilo asi 49 % respondentů a 38 % jich nesouhlasilo. Asi 15 % nevědělo nebo nedokázalo posoudit. Největší podíl souhlasných odpovědí byl v Ústeckém (57 %) a Karlovarském (56 %) kraji.

Graf 121 Postoje k inkluzi: Většina sociálně znevýhodněných žáků nemá zájem o studium



Přímého kontaktu s rodinami sociálně znevýhodněných žáků se obávalo 22 % respondentů, zatímco 26 % rozhodně nesouhlasilo a 41 % spíše nesouhlasilo, že by z toho měli obavy.

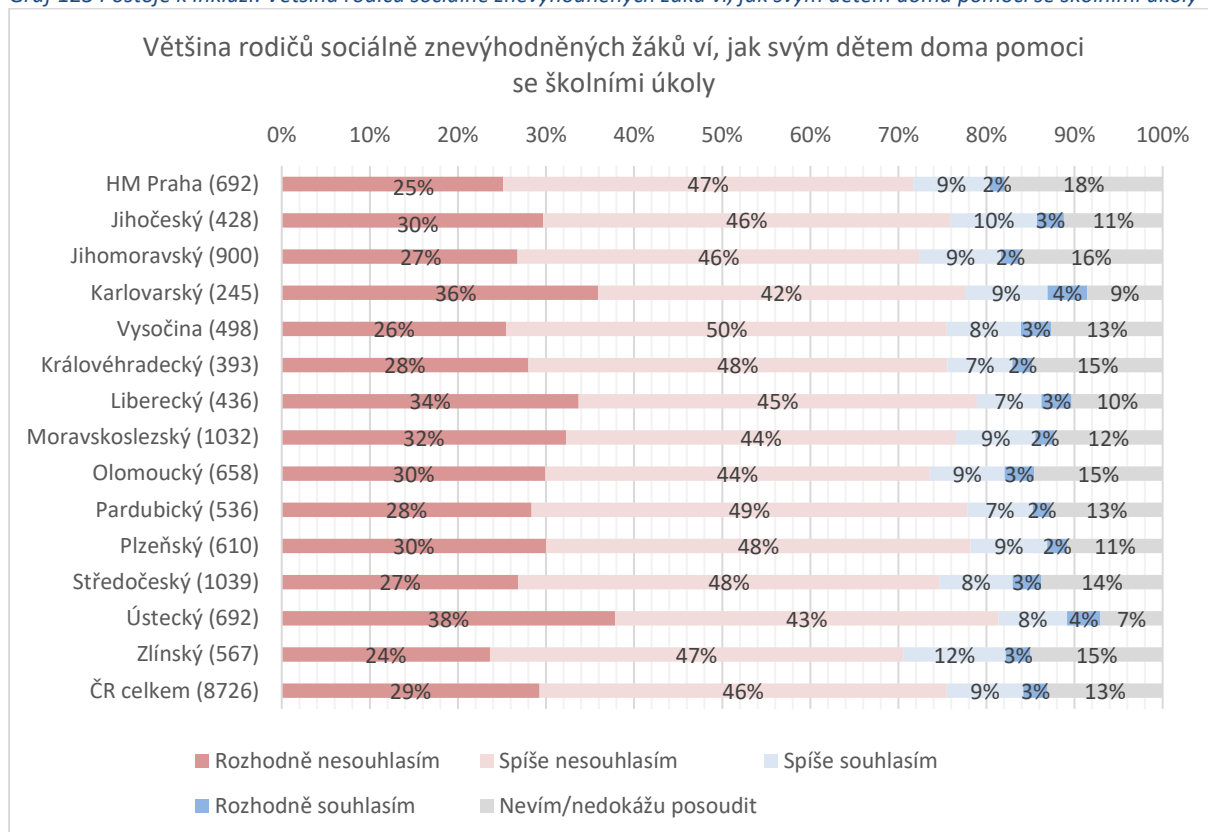
Graf 122 Postoje k inkluzi: Obávám se přímého kontaktu s rodinami sociálně znevýhodněných žáků



Tři čtvrtiny respondentů nesouhlasily s tím, že by většina rodičů sociálně znevýhodněných žáků věděla, jak svým dětem doma pomoci se školními úkoly. Z toho 29 % nesouhlasilo rozhodně a 46 % spíše nesouhlasilo. Pouze 12 % rozhodně nebo spíše souhlasilo s tímto výrokem.

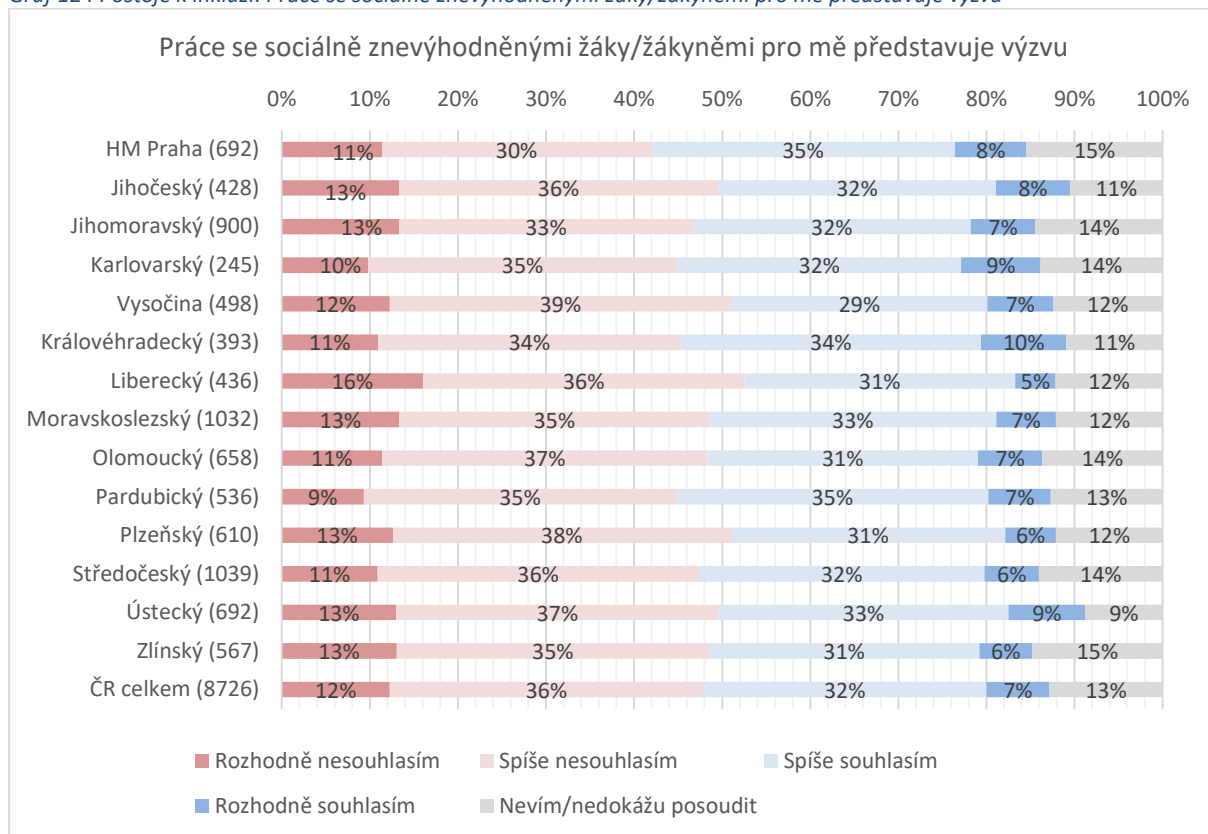


Graf 123 Postoje k inkluzi: Většina rodičů sociálně znevýhodněných žáků ví, jak svým dětem doma pomoci se školními úkoly



Kolem 48 % respondentů nesouhlasilo (12 % rozhodně nesouhlasilo) s tím, že by práce se sociálně znevýhodněnými žáky pro ně představovala výzvu. Pro 38 % respondentů to naopak za výzvu považovalo.

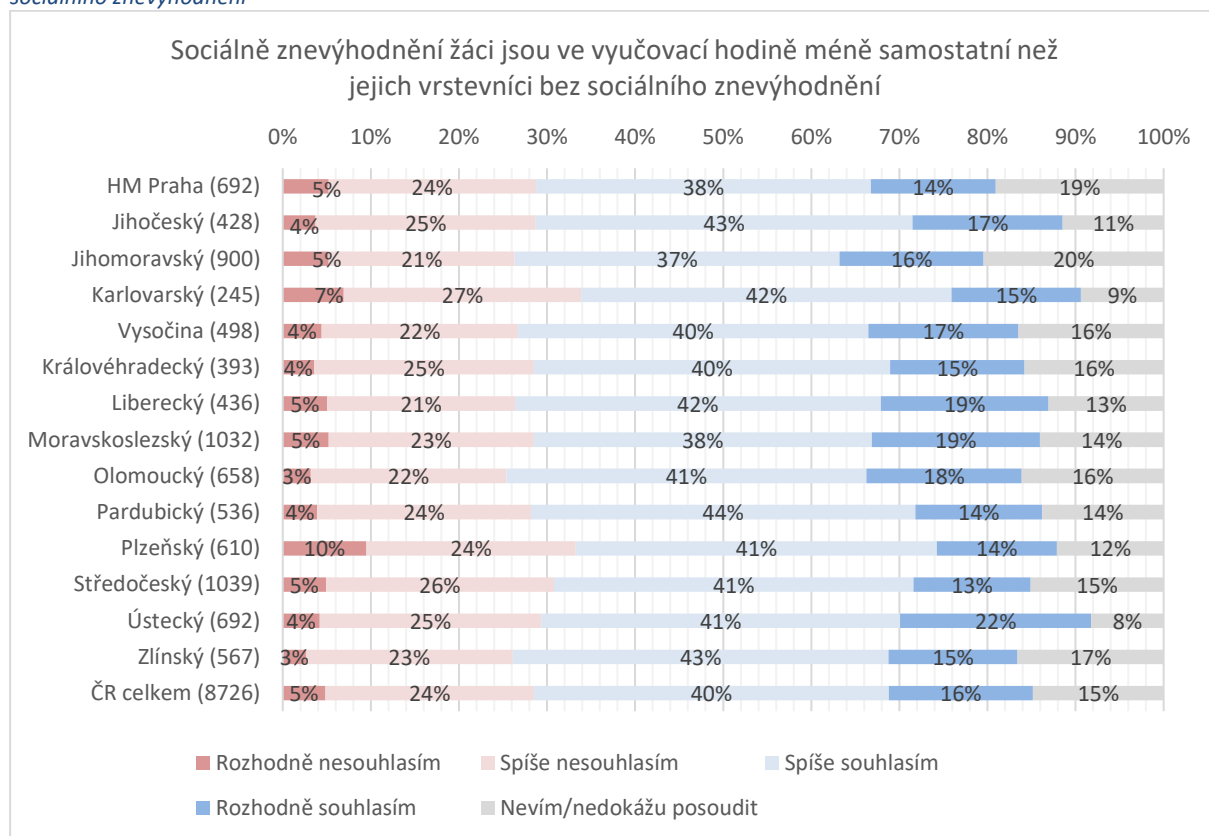
Graf 124 Postoje k inkluzi: Práce se sociálně znevýhodněnými žáky/žákyněmi pro mě představuje výzvu



Nadpoloviční většina (56 %) respondentů souhlasila s tím, že sociálně znevýhodnění žáci jsou ve vyučovací hodině méně samostatní než jejich vrstevníci bez sociálního znevýhodnění. Méně než třetina (29 %) s tímto výrokiem nesouhlasila.



Graf 125 Postoje k inkluzi: Sociálně znevýhodnění žáci jsou ve vyučovací hodině méně samostatní než jejich vrstevníci bez sociálního znevýhodnění

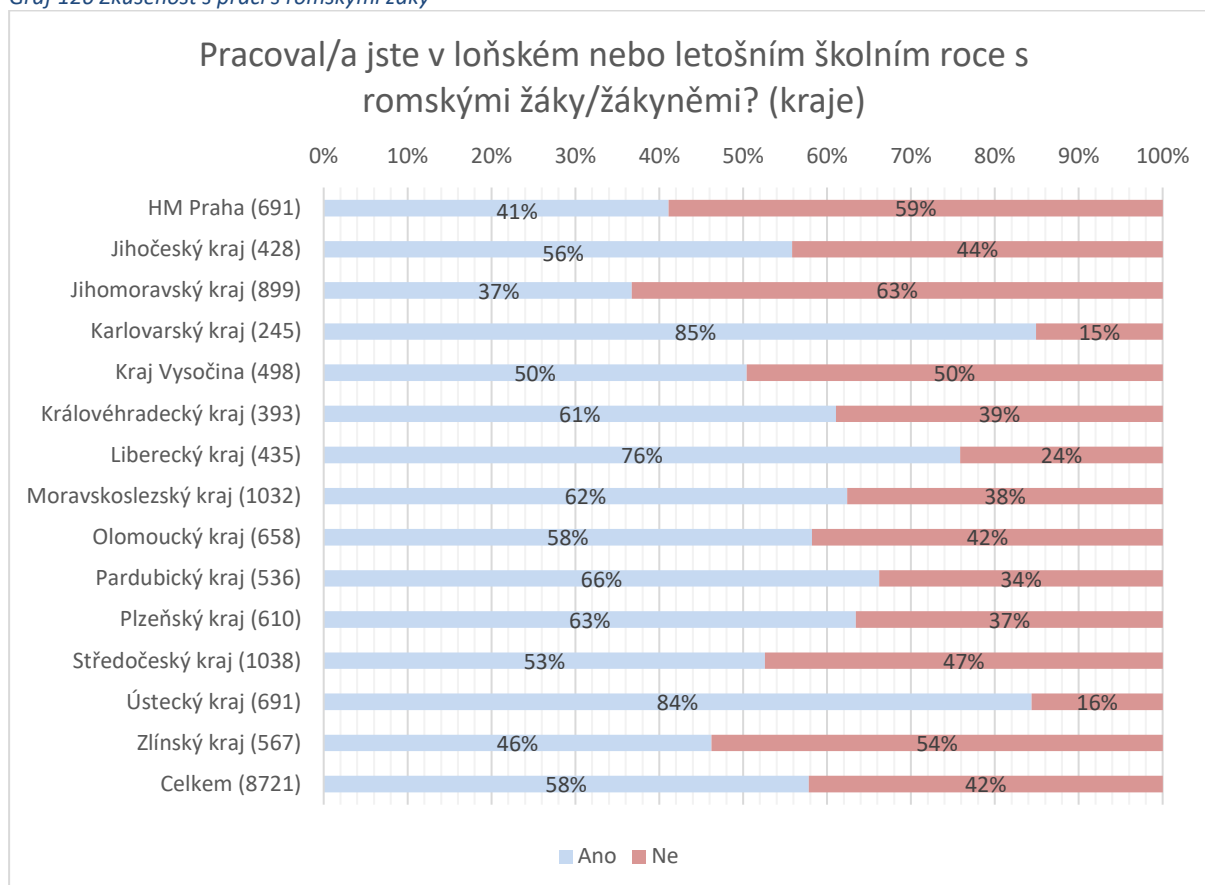


Zkušenost s prací s romskými žáky

Na otázku, zda respondenti v daném nebo předchozím školním roce pracovali s romskými žáky, odpovědělo 58 % „ano“ a 42 % „ne“. Největší podíl respondentů se zkušeností s prací s romskými žáky byl v Karlovarském kraji (85 %) a Ústeckém kraji (84 %) a nejmenší naopak v Jihomoravském kraji (37 %).



Graf 126 Zkušenost s prací s romskými žáky



Počet škol, kde alespoň jeden respondent odpověděl, že s prací s romskými žáky měl bezprostřední zkušenost, bylo 1059, tj. asi 60 %. Naopak počet škol, kde žádný respondent zkušenost s prací s romskými žáky v daném nebo předchozím roce neměl, bylo 516, tj.

Tabulka 3 Zkušenost s prací s romskými žáky (za školy)

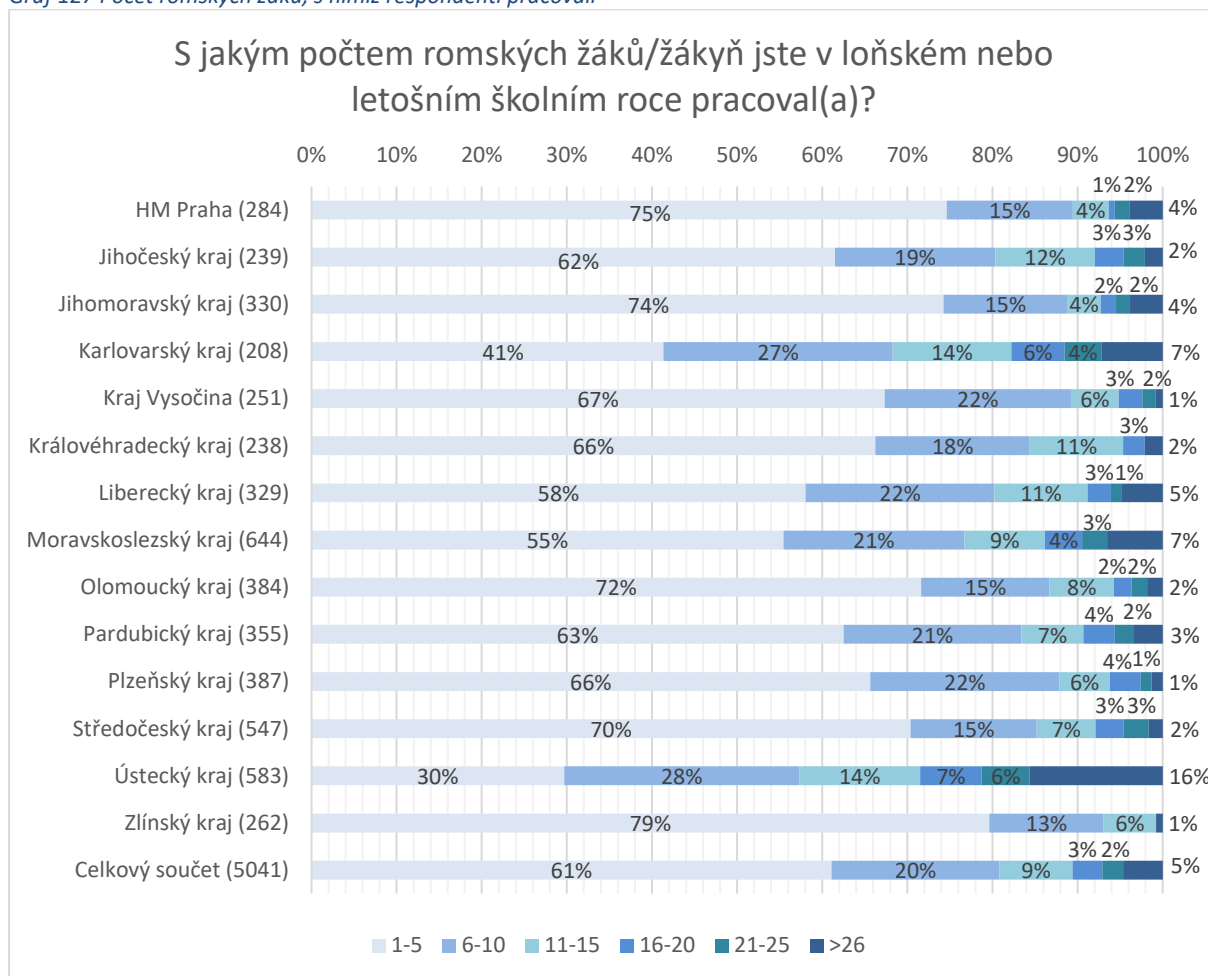
Počet škol, kde alespoň jeden respondent pracoval v daném nebo předchozím školním roce s romskými žáky/žákyněmi	1059 ⁹
Počet škol, kde žádný respondent nepracoval v daném nebo předchozím školním roce s romskými žáky/žákyněmi	516

Zhruba 61 % respondentů pracovalo v daném nebo předchozím školním roce s jedním až pěti romskými žáky. Asi 20 % jich pak pracovalo s šesti až deseti romskými žáky a 19 % respondentů pracovalo s více než deseti romskými žáky. Pouze ve dvou krajích měla nadpoloviční většina respondentů zkušenost s prací se šesti a více romskými žáky, a to v Ústeckém a Karlovarském kraji.

⁹ Ze 1768 škol.



Graf 127 Počet romských žáků, s nimiž respondenti pracovali

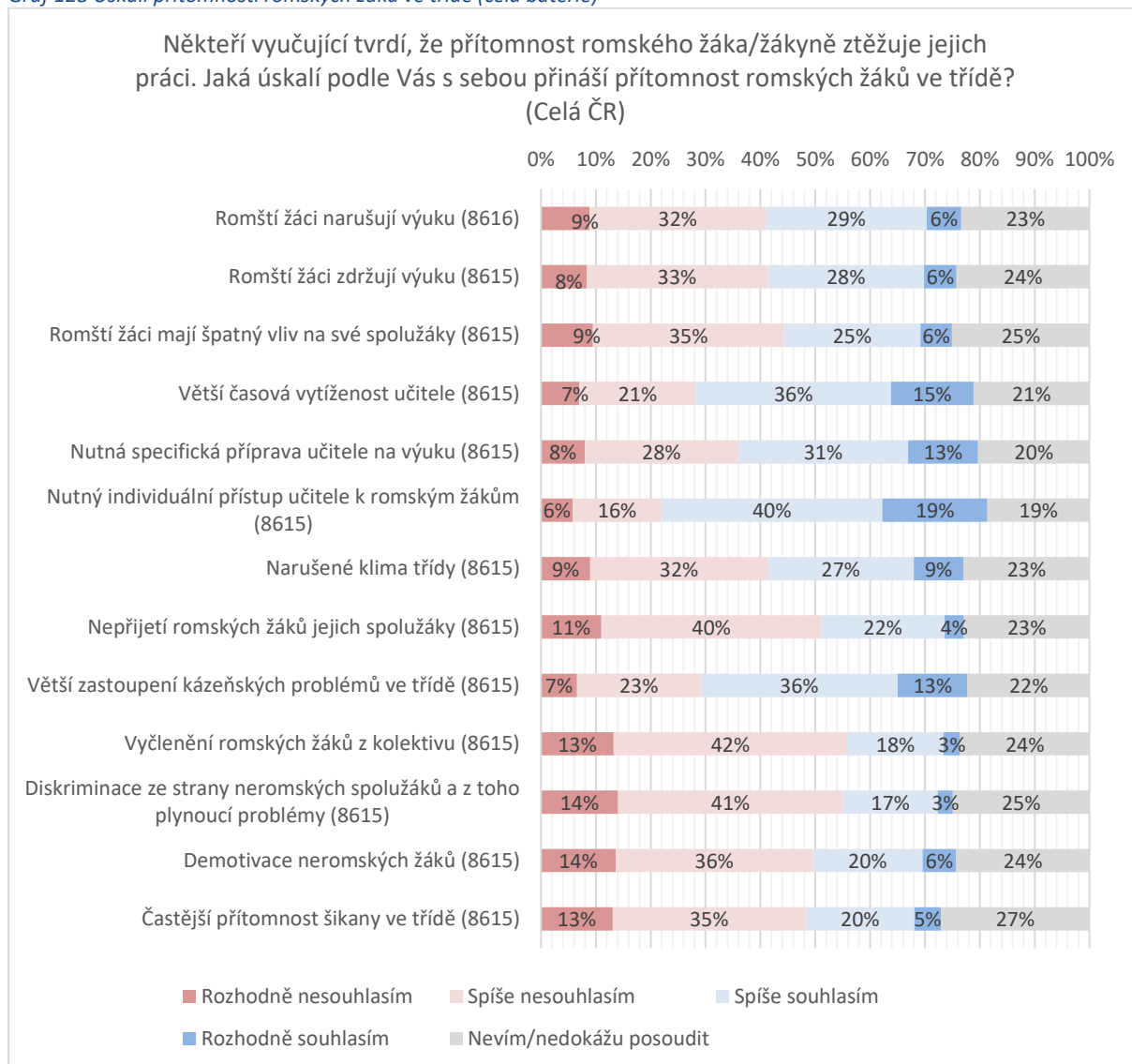


Postoje k práci s romskými žáky

V další baterii byla respondentům nabídnuta sada výroků týkající se vlivu přítomnosti romských žáků na práci učitele a respondenti vyjadřovali míru souhlasu či nesouhlasu s těmito výroky. Respondenti nejčastěji souhlasili s tím, že je nutný individuální přístup učitele k romským žákům (19 % rozhodně souhlasilo, 40 % spíše souhlasilo) a že to znamená větší časovou vytíženost učitele (15 % rozhodně souhlasilo, 36 % spíše souhlasilo). Největší podíl respondentů nesouhlasil s tím, že by to znamenalo diskriminaci ze strany neromských žáků (14 % rozhodně nesouhlasilo a 41 % spíše nesouhlasilo) nebo vyčlenění romských žáků z kolektivu (13 % rozhodně nesouhlasilo a 42 % spíše nesouhlasilo).



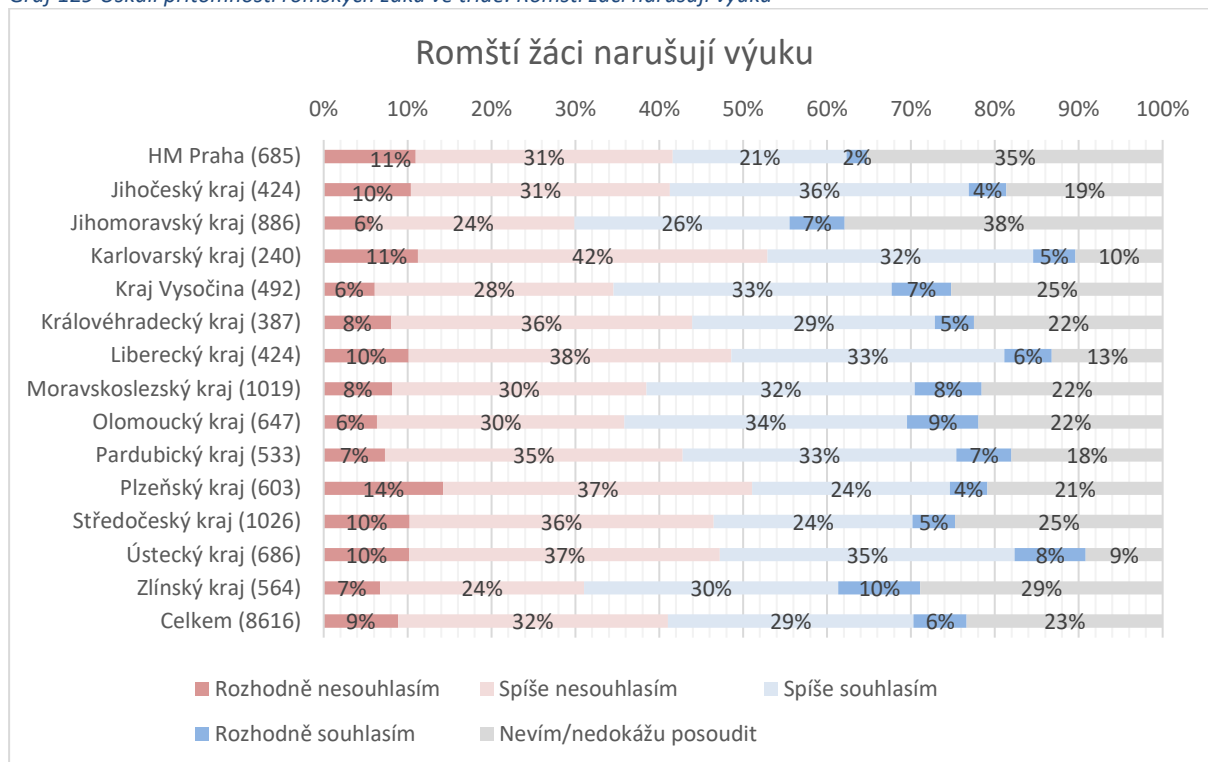
Graf 128 Úskalí přítomnosti romských žáků ve třídě (celá baterie)



S tím, že romští žáci narušují výuku, nesouhlasilo více respondentů, než souhlasilo (41 % oproti 35 %). Necelá čtvrtina (23 %) pak odpověděla, že neví nebo nedokáže posoudit. Největší podíl nesouhlasných odpovědí byl v Karlovarském kraji, kde dosáhl 53 %. Nejvíce těch, co nevěděli nebo nemohli posoudit, bylo v Jihomoravském kraji (38 %).

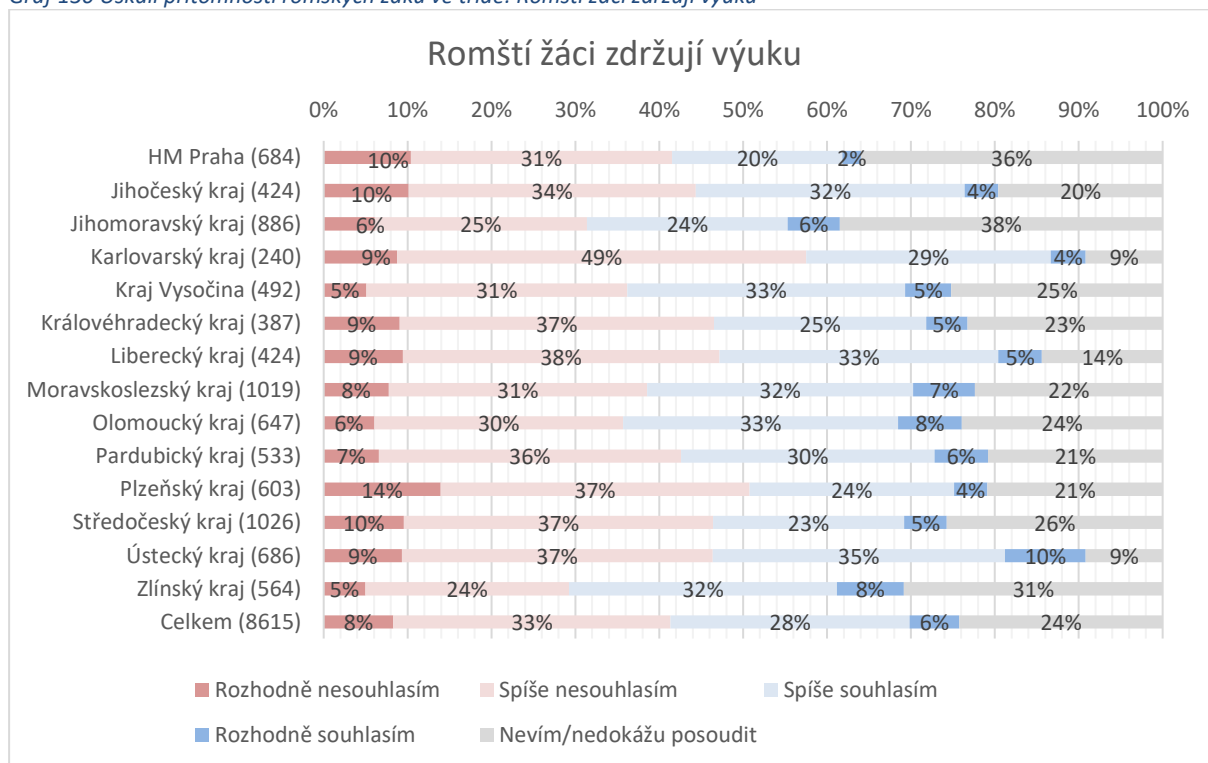


Graf 129 Úskalí přítomnosti romských žáků ve třídě: Romští žáci narušují výuku



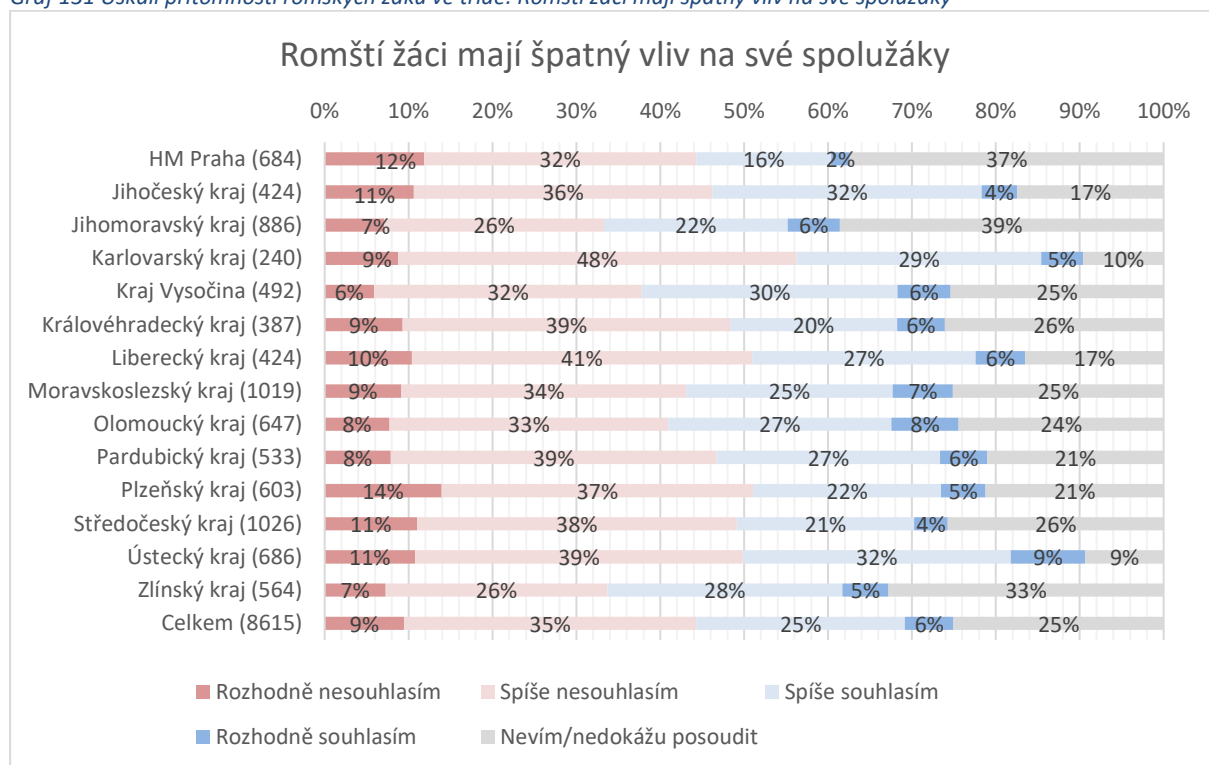
Prakticky totožné výsledky, jako u narušování výuky, byly u otázky, zda romští žáci výuku zdržují. Zde byl podíl nesouhlasných odpovědí v Karlovarském kraji ještě vyšší (58 %). Největší podíl těch, co s tímto výrokem souhlasili, byl v Ústeckém kraji (45 %).

Graf 130 Úskalí přítomnosti romských žáků ve třídě: Romští žáci zdržují výuku



O tom, že romští žáci nemají špatný vliv na své spolužáky, bylo přesvědčeno 44 % respondentů a 31 % souhlasilo s tím, že mají romští žáci na své spolužáky špatný vliv. Nejvyšší podíl těch, co nesouhlasili s tím, že by romští žáci měli špatný vliv na své spolužáky, bylo v Karlovarském kraji (57 %).

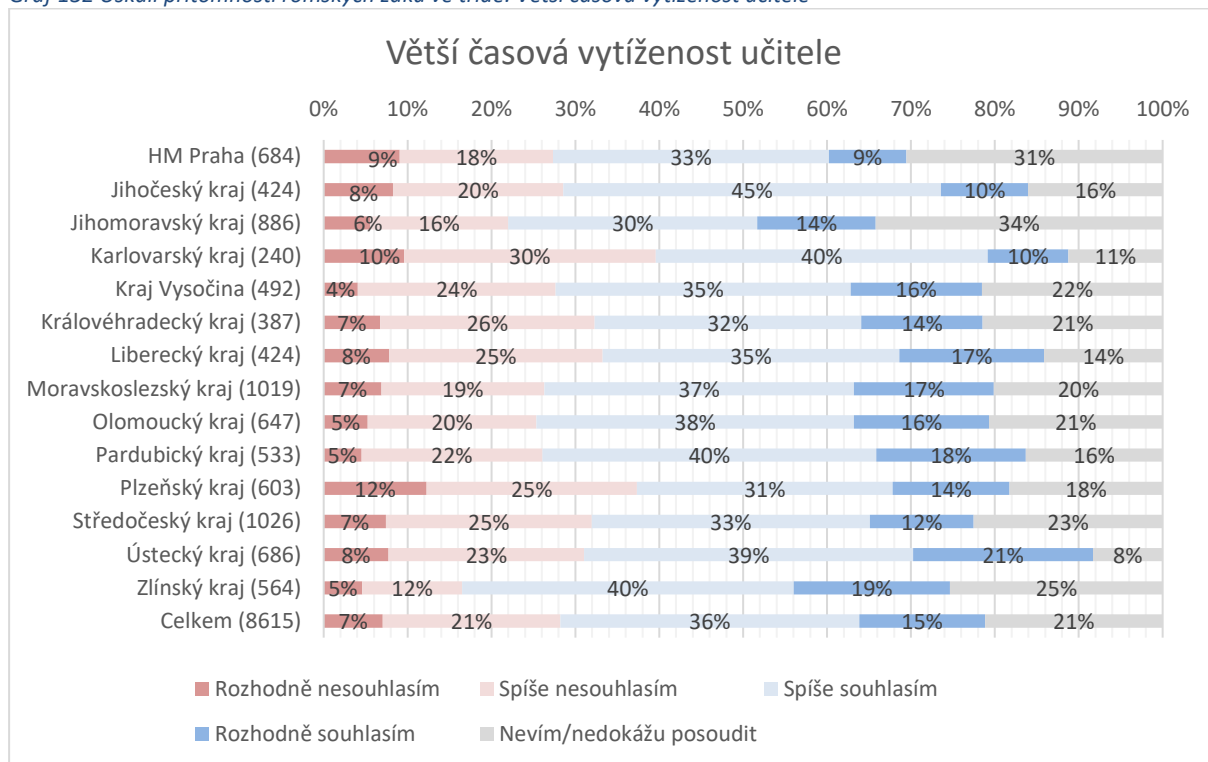
Graf 131 Úskalí přítomnosti romských žáků ve třídě: Romští žáci mají špatný vliv na své spolužáky



S tím, že přítomnost romských žáků ve třídě znamená větší časovou vytíženost učitele, souhlasilo asi 51 % respondentů, nesouhlasilo 28 % a zhruba pětina (21 %) nevěděla. Největší podíl těch, co nesouhlasili s tím, že by romští žáci znamenali větší vytížení pro učitele, bylo v Karlovarském kraji (40 %). Nejvyšší podíl těch, co s tím souhlasili, byl v Ústeckém kraji (60 %).

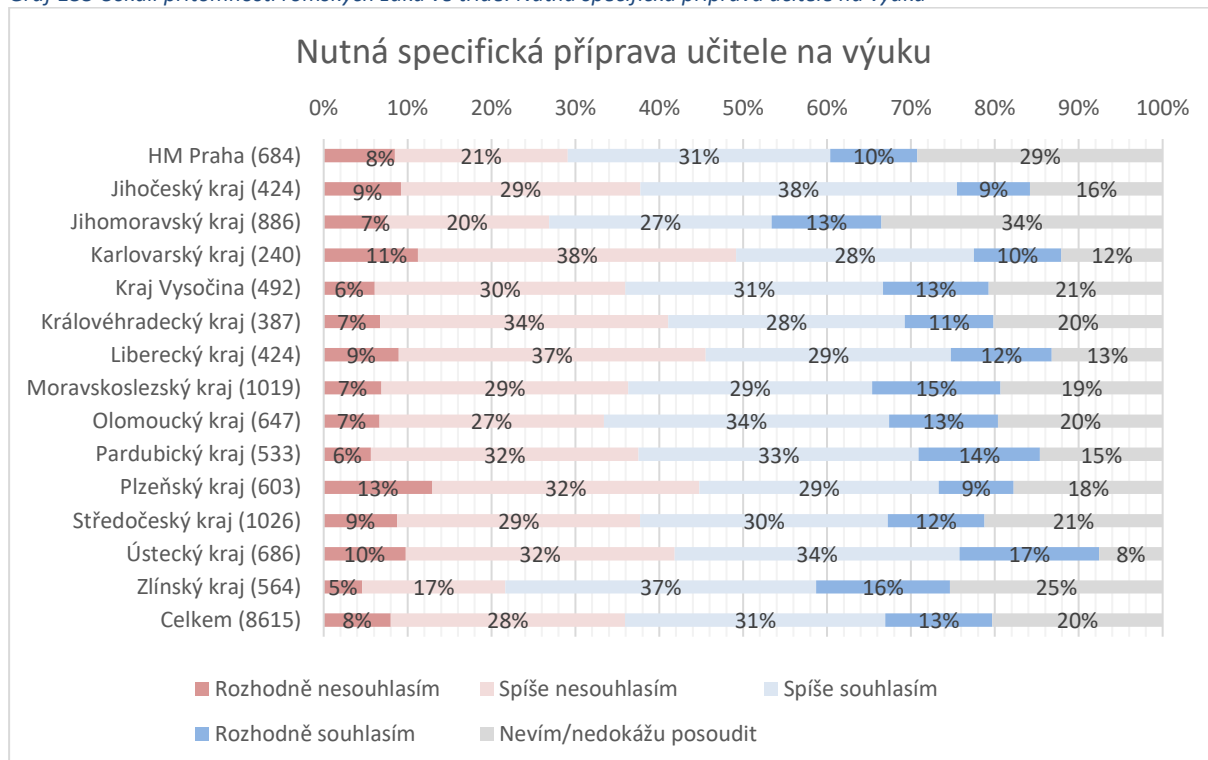


Graf 132 Úskalí přítomnosti romských žáků ve třídě: Větší časová vytiženost učitele



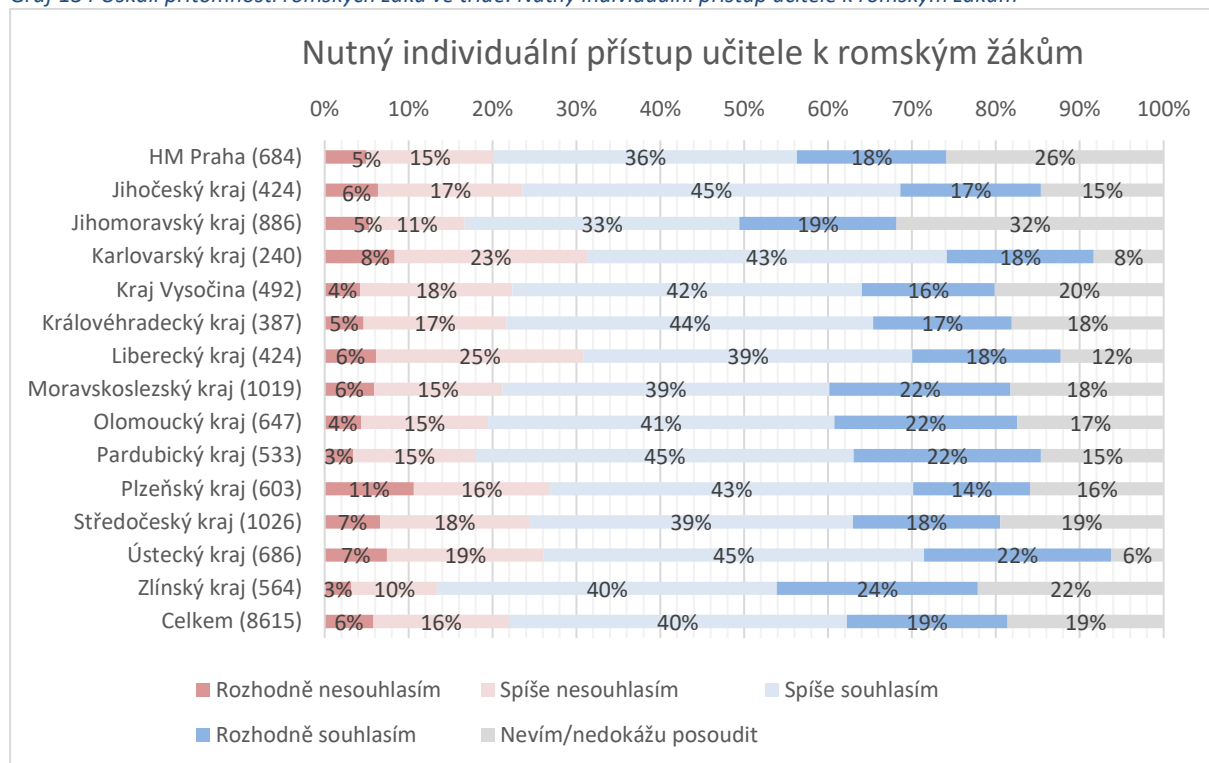
Že přítomnost romských žáků ve třídě vyžaduje specifickou přípravu na výuku, si myslelo 44 % respondentů a 36 % s tím nesouhlasilo. Asi 20 % nevědělo nebo nedokázalo posoudit. Nejvíce souhlasných odpovědí bylo mezi respondenty Zlínského kraje (53 %) a nejvíce nesouhlasných v Karlovarském kraji (49 %).

Graf 133 Úskalí přítomnosti romských žáků ve třídě: Nutná specifická příprava učitele na výuku



Většina respondentů (59 %) souhlasila s tím, že je nutný individuální přístup učitele k romským žákům, zatímco 22 % respondentů s tím nesouhlasilo. Největší podíl nesouhlasných odpovědí byl zaznamenán v Karlovarském a Libereckém kraji (v obou 31 %). Nejvíce respondentů s tímto výrokiem souhlasilo v Ústeckém kraji (67 %).

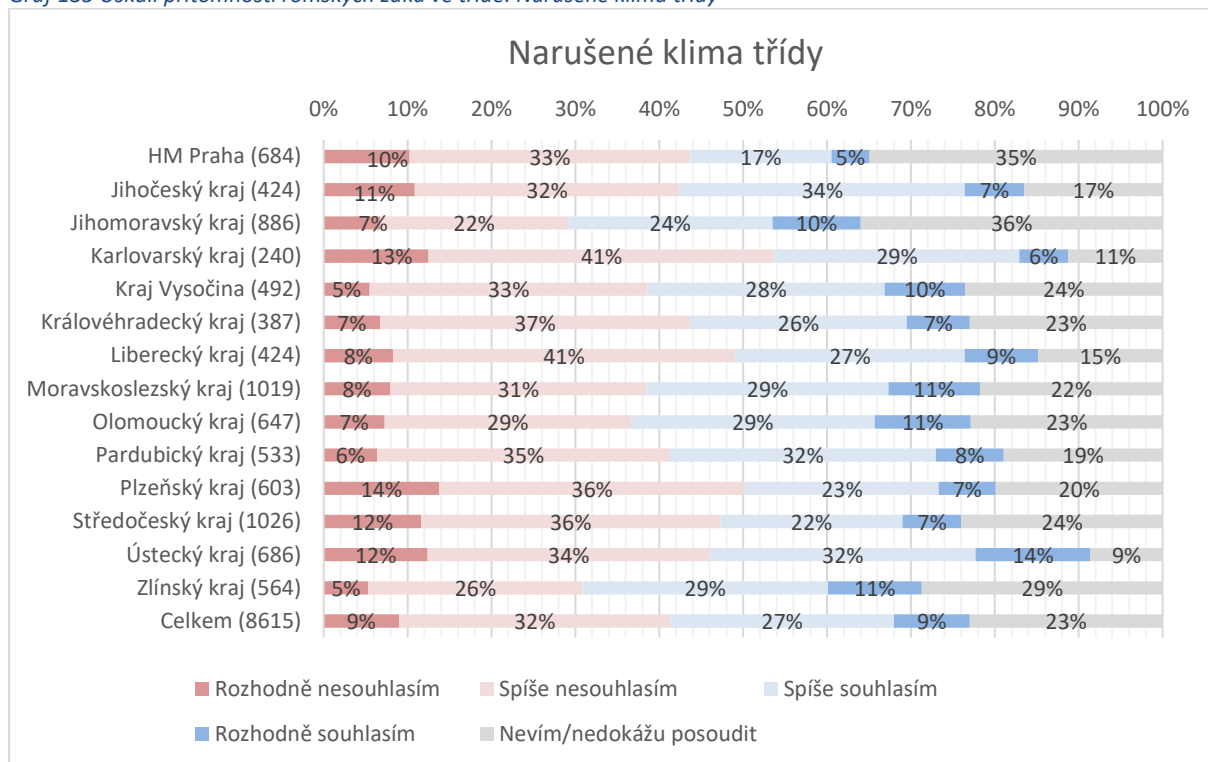
Graf 134 Úskalí přítomnosti romských žáků ve třídě: Nutný individuální přístup učitele k romským žákům



S tím, že by přítomnost romských žáků narušovala klima ve třídě, nesouhlasilo 41 % respondentů, zatímco 36 % s tím souhlasilo. Nejvyšší podíl nesouhlasných odpovědí s tímto výrokiem byl zjištěn v Karlovarském kraji (54 %) a nejvyšší podíl souhlasných v Ústeckém kraji (46 %).

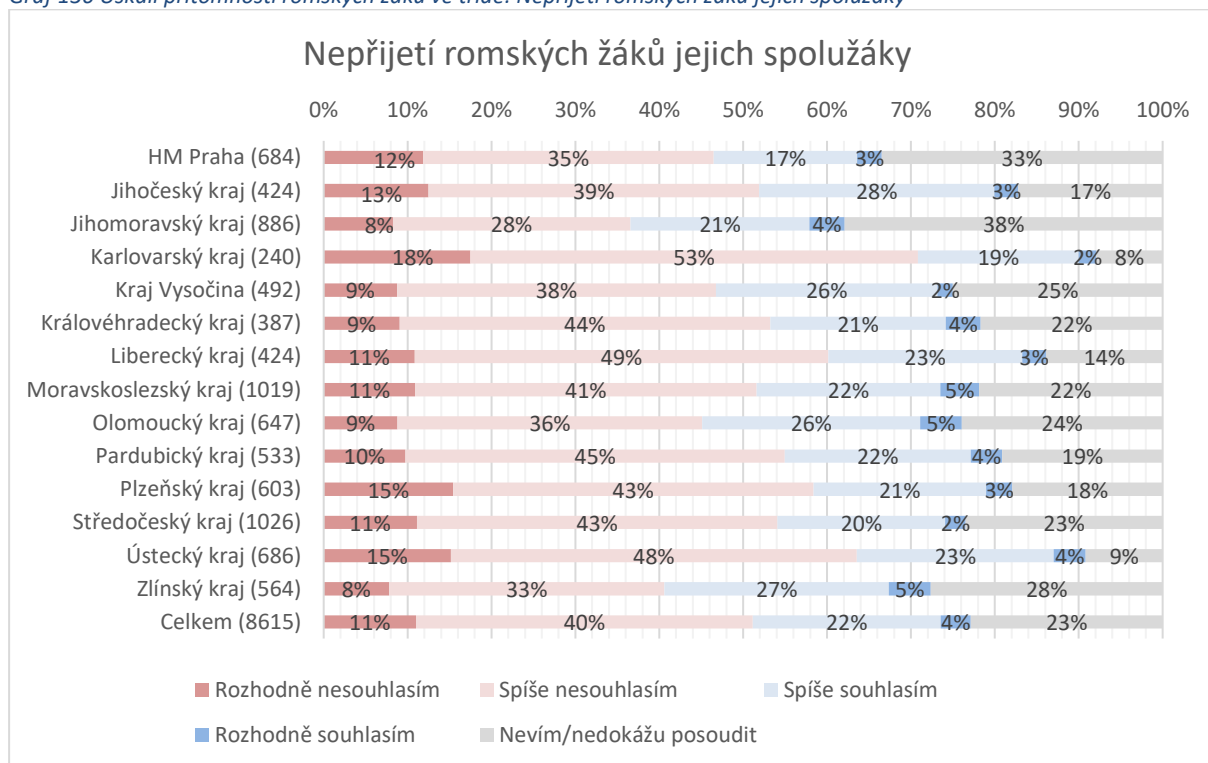


Graf 135 Úskalí přítomnosti romských žáků ve třídě: Narušené klima třídy



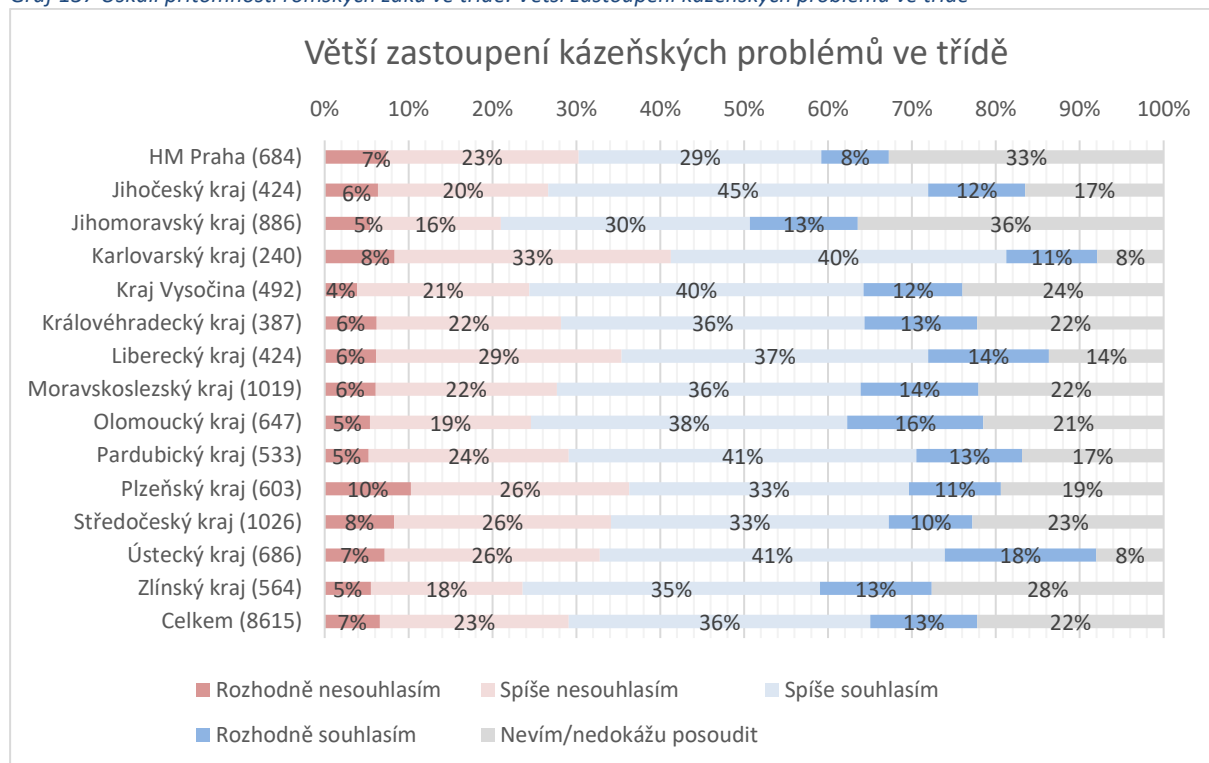
S tím, že by hrozilo nepřijetí romských žáků jejich spolužáky, nesouhlasilo 51 % a souhlasilo 26 % respondentů. Nejvyšší podíl nesouhlasných odpovědí uvedli respondenti v Karlovarském kraji (71 %) a nejvyšší podíl souhlasných odpovědí byl ve Zlínském kraji (32 %).

Graf 136 Úskalí přítomnosti romských žáků ve třídě: Nepřijetí romských žáků jejich spolužáky



S tím, že přítomnost romských žáků znamená větší zastoupení kázeňských problémů ve třídě, souhlasilo 49 % respondentů, zatímco 30 % jich s tímto výrokiem nesouhlasilo. Nejvyšší podíl souhlasných odpovědí byl v Ústeckém kraji (59 %) a nejvyšší podíl nesouhlasných v Karlovarském kraji (41 %).

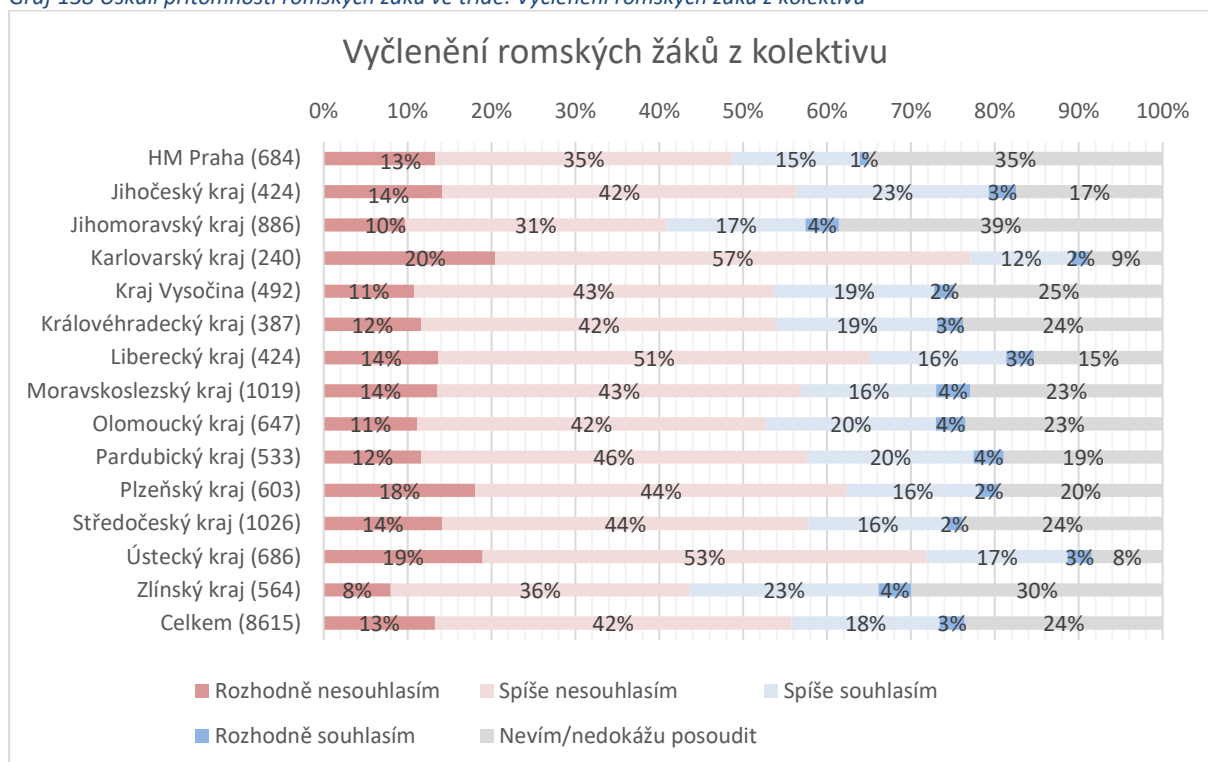
Graf 137 Úskalí přítomnosti romských žáků ve třídě: Větší zastoupení kázeňských problémů ve třídě



Vyčlenění romských žáků z kolektivu se obává pouze 21 % respondentů, zatímco 55 % respondentů nesouhlasí s tím, že by přítomnost romských žáků ve třídě přinášela jejich vyčlenění. Nejvíce nesouhlasných odpovědí bylo opět v Karlovarském kraji (77 %) a nejvíce souhlasných ve Zlínském kraji (27 %).

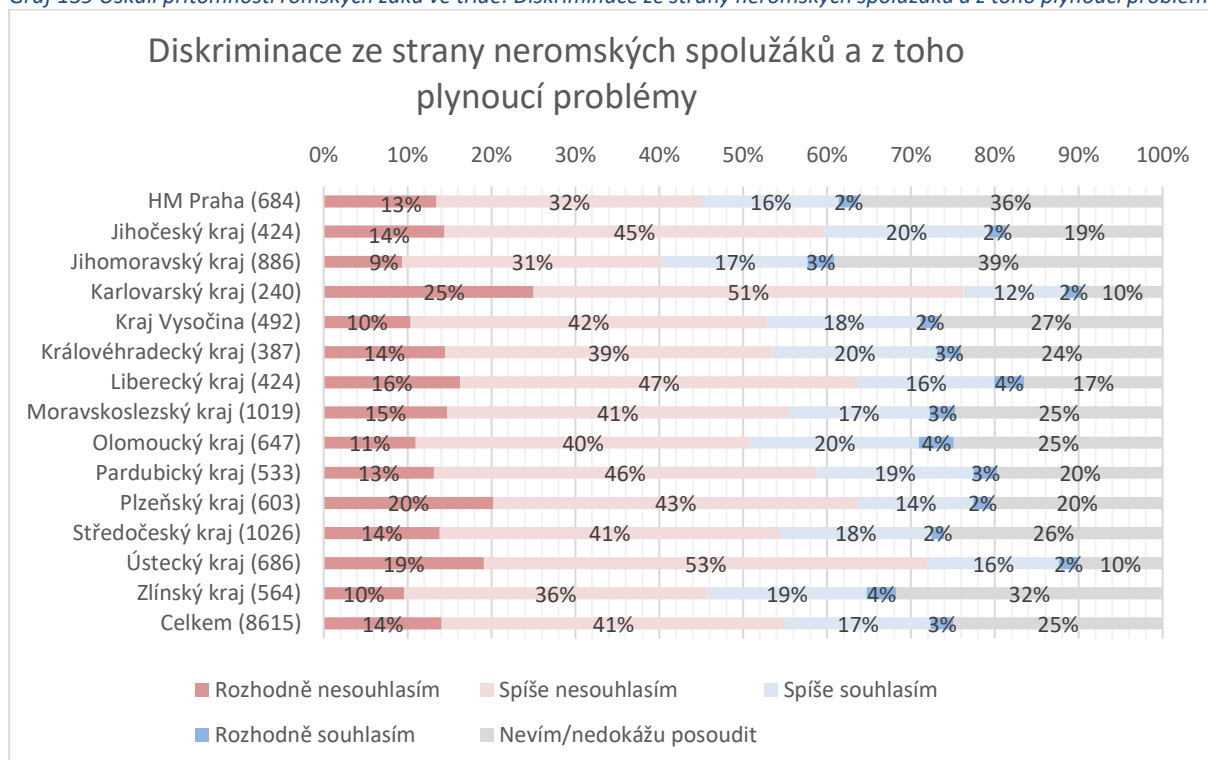


Graf 138 Úskalí přítomnosti romských žáků ve třídě: Vyčlenění romských žáků z kolektivu



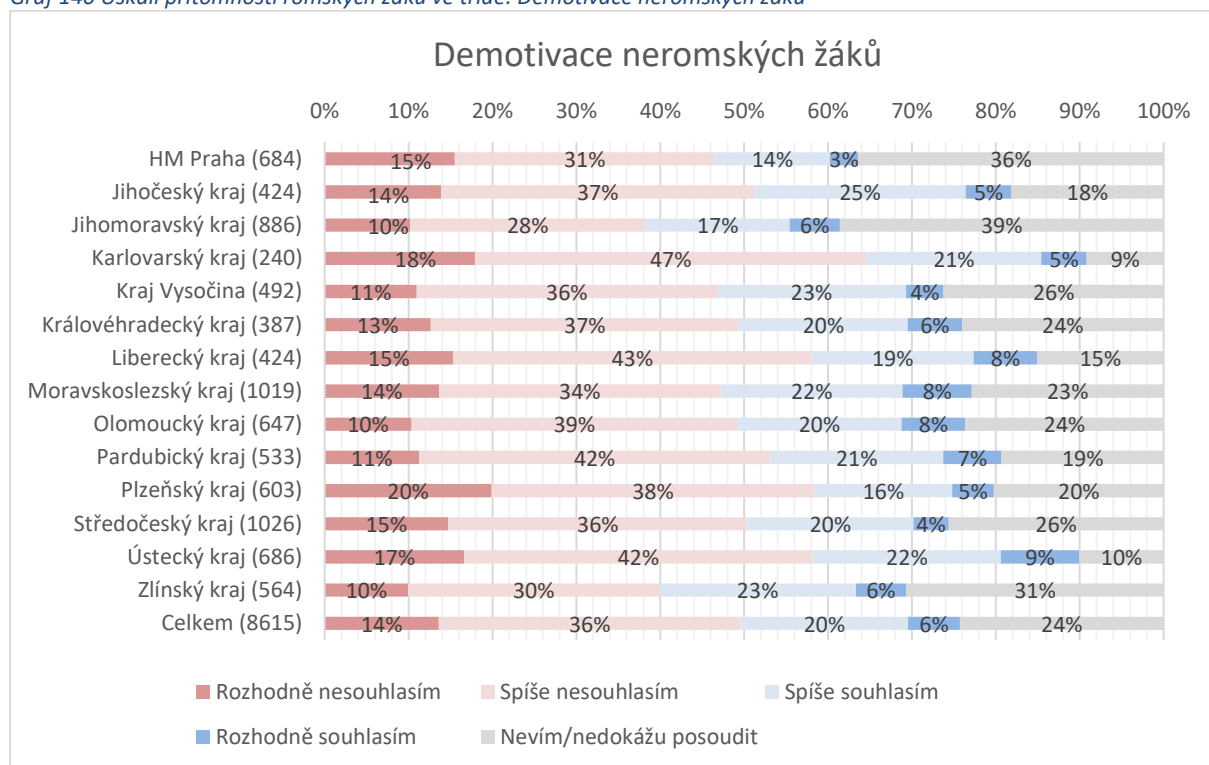
S tím, že by přítomnost romských žáků s sebou přinášela diskriminaci ze strany neromských žáků, nesouhlasilo 65 % respondentů a souhlasilo 20 %. V Karlovarském kraji dosáhl podíl nesouhlasných odpovědí 76 %. V podílu souhlasných odpovědí se kraje od celorepublikového průměru příliš nelišily.

Graf 139 Úskalí přítomnosti romských žáků ve třídě: Diskriminace ze strany neromských spolužáků a z toho plynoucí problémy



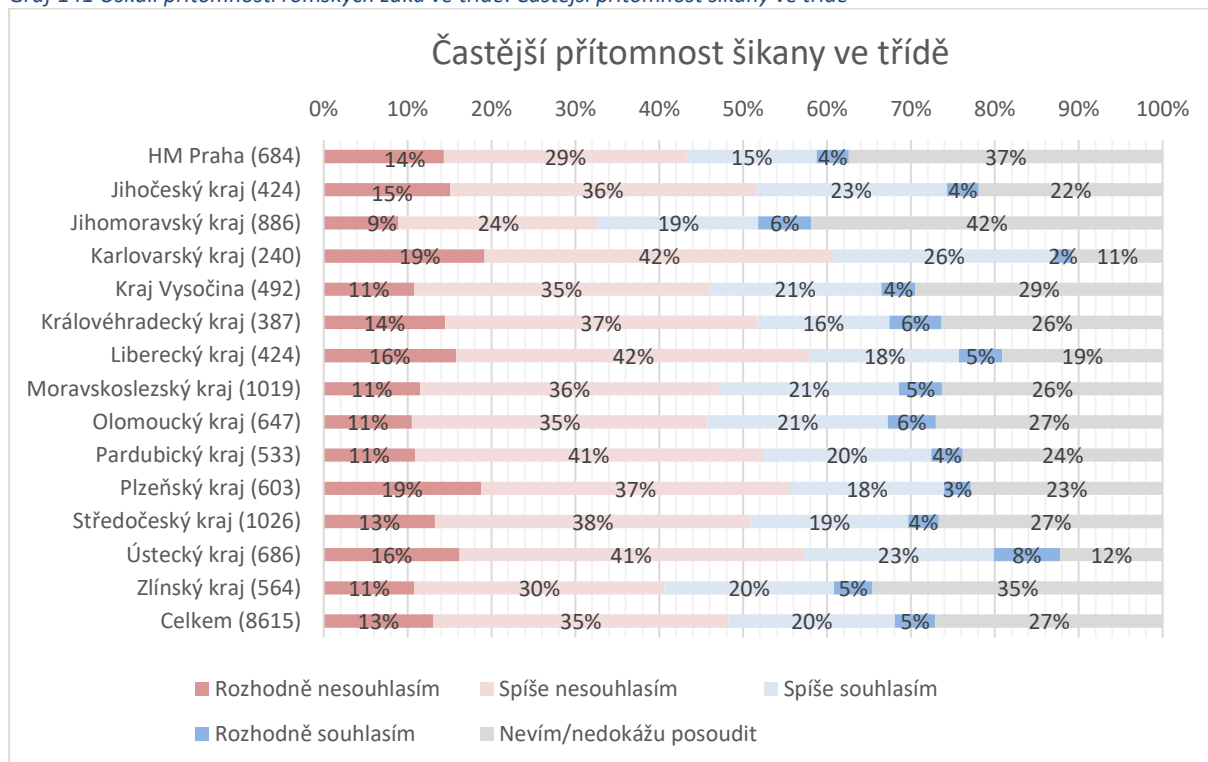
Podle 50 % respondentů přítomnost romských žáků s sebou nese demotivaci neromských žáků, v Karlovarském kraji byl tento podíl dokonce 65 %. Zatímco 26 % respondentů napříč ČR se domnívalo, že přítomnost romských žáků přináší demotivaci neromských žáků ve třídě a v Ústeckém kraji 31 %.

Graf 140 Úskalí přítomnosti romských žáků ve třídě: Demotivace neromských žáků



Podle 48 % respondentů romští žáci nepřinášejí ani častější přítomnost šikany ve třídě. Asi 25 % se domnívalo, že ano. I zde byl Karlovarský kraj ten s nejvyšším podílem nesouhlasných odpovědí (61 %) a Ústecký s nejvyšším podílem souhlasných odpovědí (31 %).

Graf 141 Úskalí přítomnosti romských žáků ve třídě: Častější přítomnost šikany ve třídě

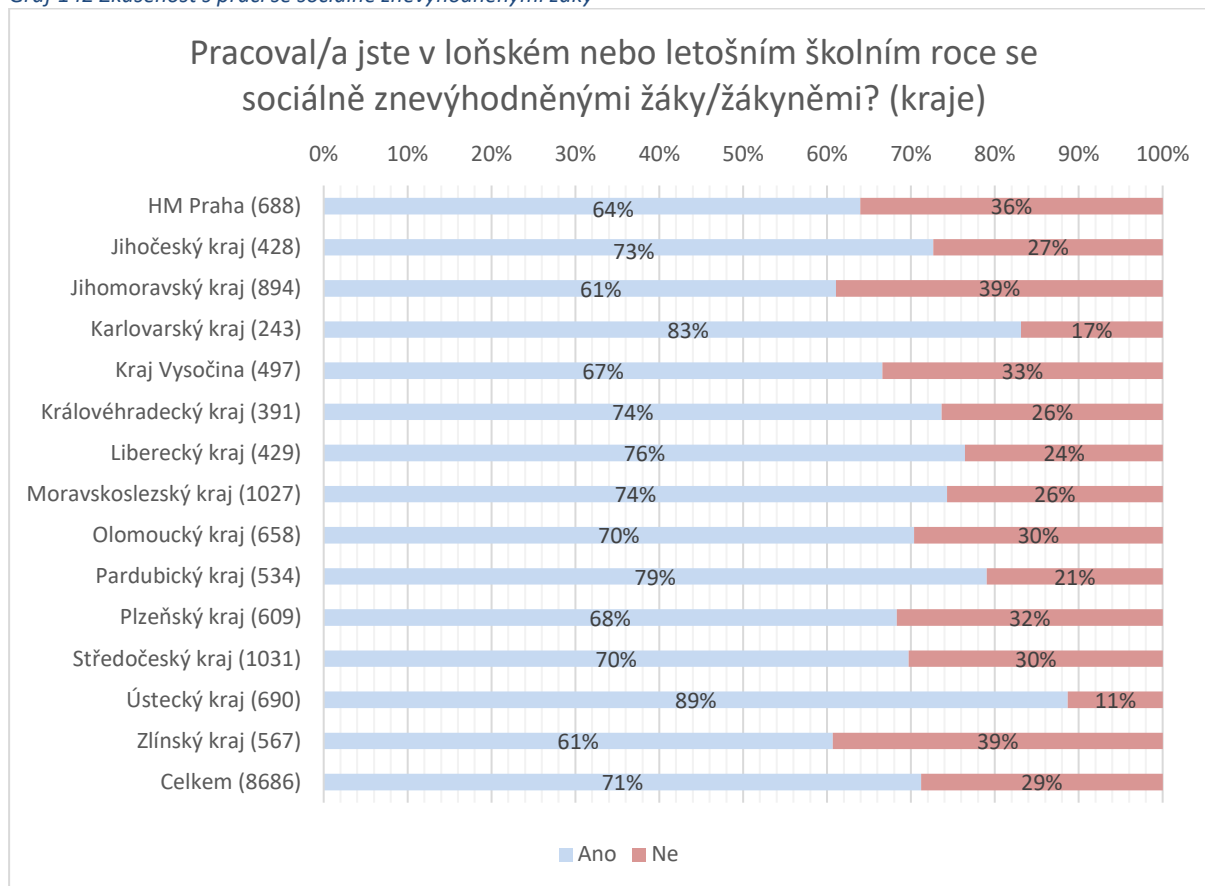


Zkušenost s prací se sociálně znevýhodněnými žáky

S prací se sociálně znevýhodněnými žáky mělo v daném nebo předchozím roce zkušenost 71 % respondentů a 29 % odpovědělo záporně. Největší podíl respondentů, kteří měli tuto zkušenost, byl v Ústeckém (89 %) a Karlovarském kraji (83 %).



Graf 142 Zkušenost s prací se sociálně znevýhodněnými žáky



Počet škol, kde alespoň jeden z respondentů uvedl, že pracoval se sociálně znevýhodněnými žáky, činil 1311, tj. asi 74 %. A počet škol, kde žádný z respondentů v daném nebo předchozím roce nepracoval s žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí, byl 366, tj. asi 21 %.

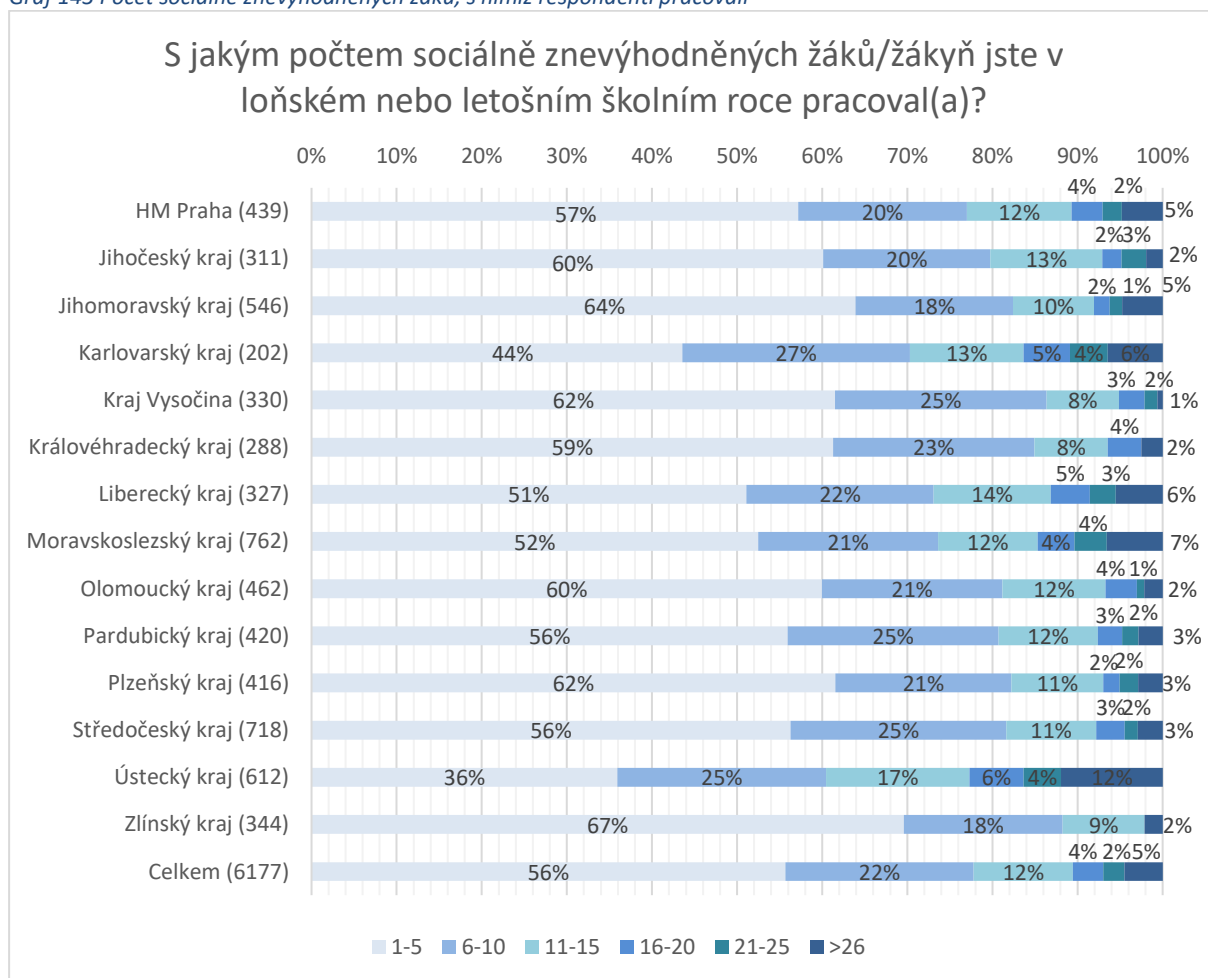
Tabulka 4 Zkušenost s prací se sociálně znevýhodněnými žáky (počet škol)

Počet škol, kde alespoň jeden respondent pracoval v daném nebo předchozím školním roce se sociálně znevýhodněnými žáky/žákyněmi	1311
Počet škol, kde žádný respondent nepracoval v daném nebo předchozím školním roce se sociálně znevýhodněnými žáky/žákyněmi	366

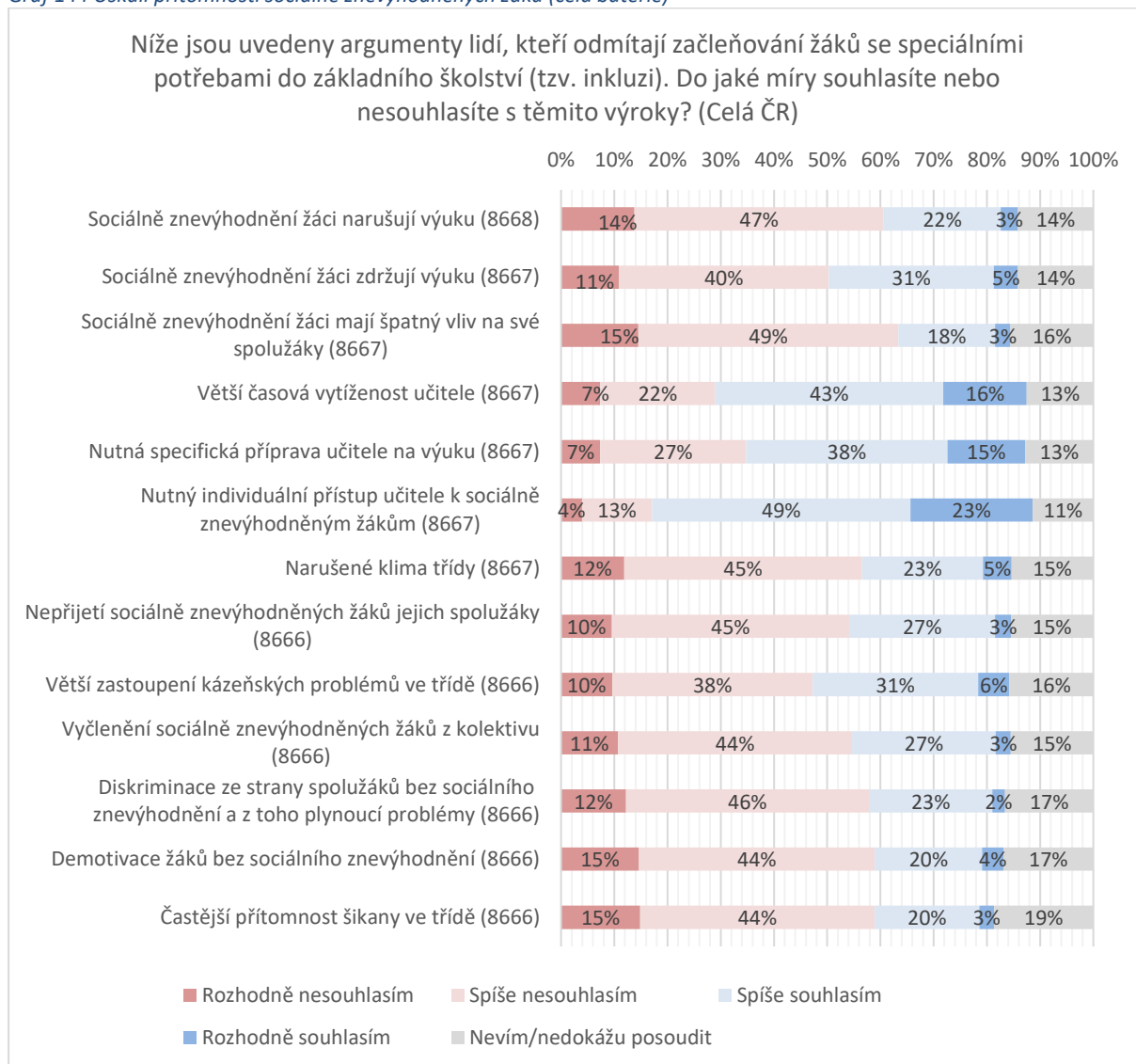
Nadpoloviční většina těch, kteří se sociálně znevýhodněnými žáky pracovali, uváděla jako počet těchto žáků mezi jedním až pěti. Méně než čtvrtina (22 %) pak pracovala s šesti až deseti takovými žáky. Nejvyšší podíl respondentů, kteří pracovali se šesti a více žáky se sociálním znevýhodněním, byl v Ústeckém (64 %) a Karlovarském (54 %) kraji.



Graf 143 Počet sociálně znevýhodněných žáků, s nimiž respondenti pracovali



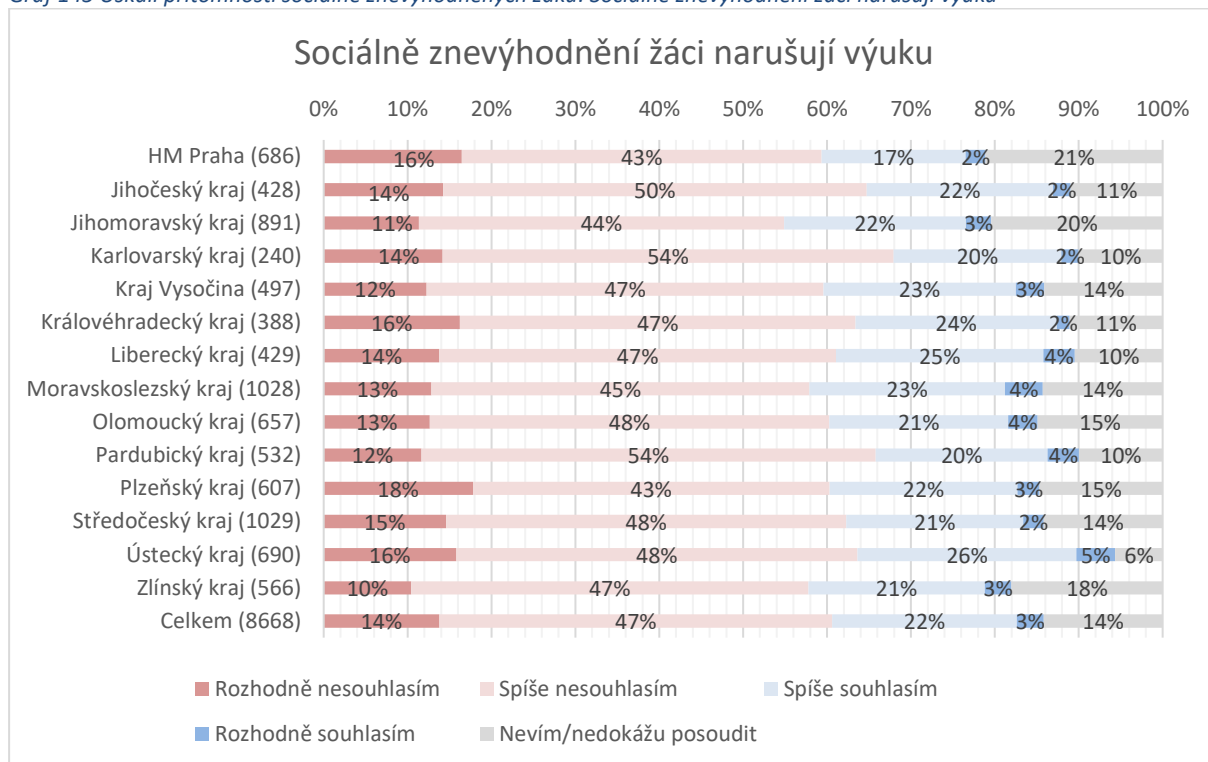
Graf 144 Úskalí přítomnosti sociálně znevýhodněných žáků (celá baterie)



S tím, že by sociálně znevýhodnění žáci narušovali výuku, nesouhlasilo 61 % respondentů a souhlasilo 25 %. Největší podíl těch, kteří s tímto výrokem nesouhlasili, bylo v Karlovarském kraji (68 %) a naopak nejvyšší podíl těch, co s tím souhlasili, byl v Ústeckém kraji (31 %).

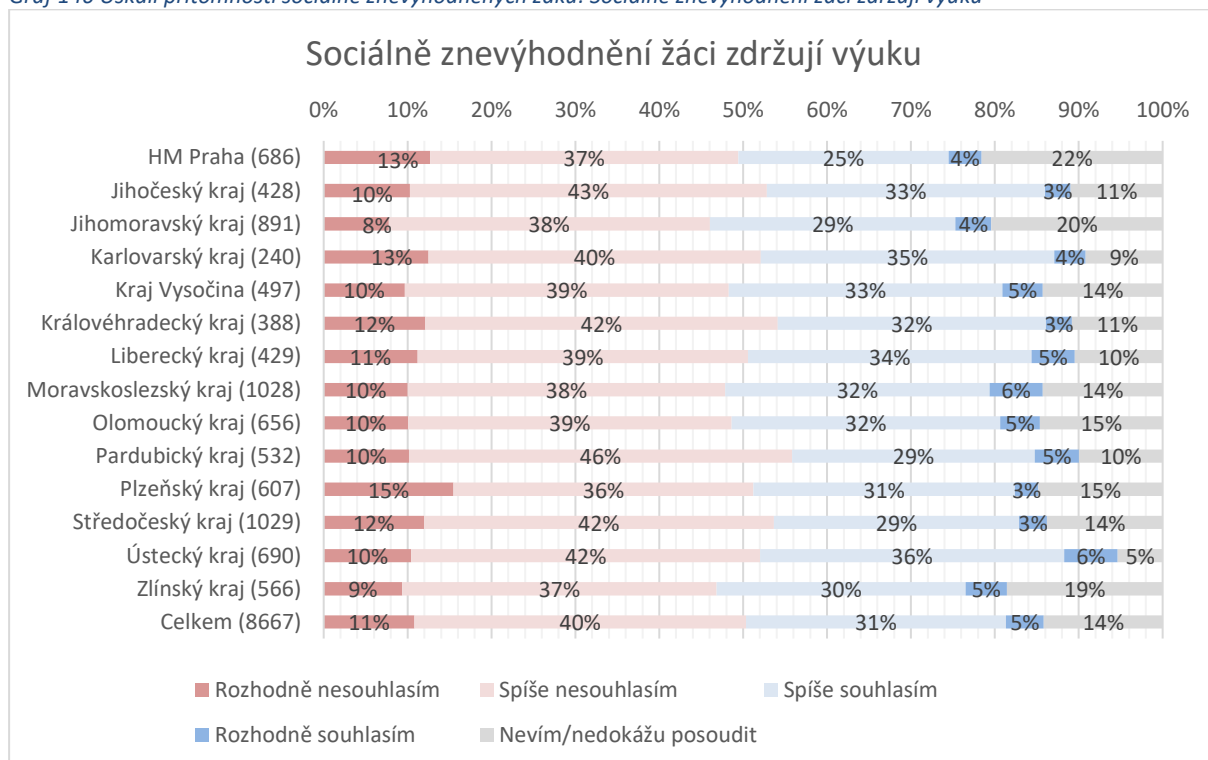


Graf 145 Úskalí přítomnosti sociálně znevýhodněných žáků: Sociálně znevýhodnění žáci narušují výuku



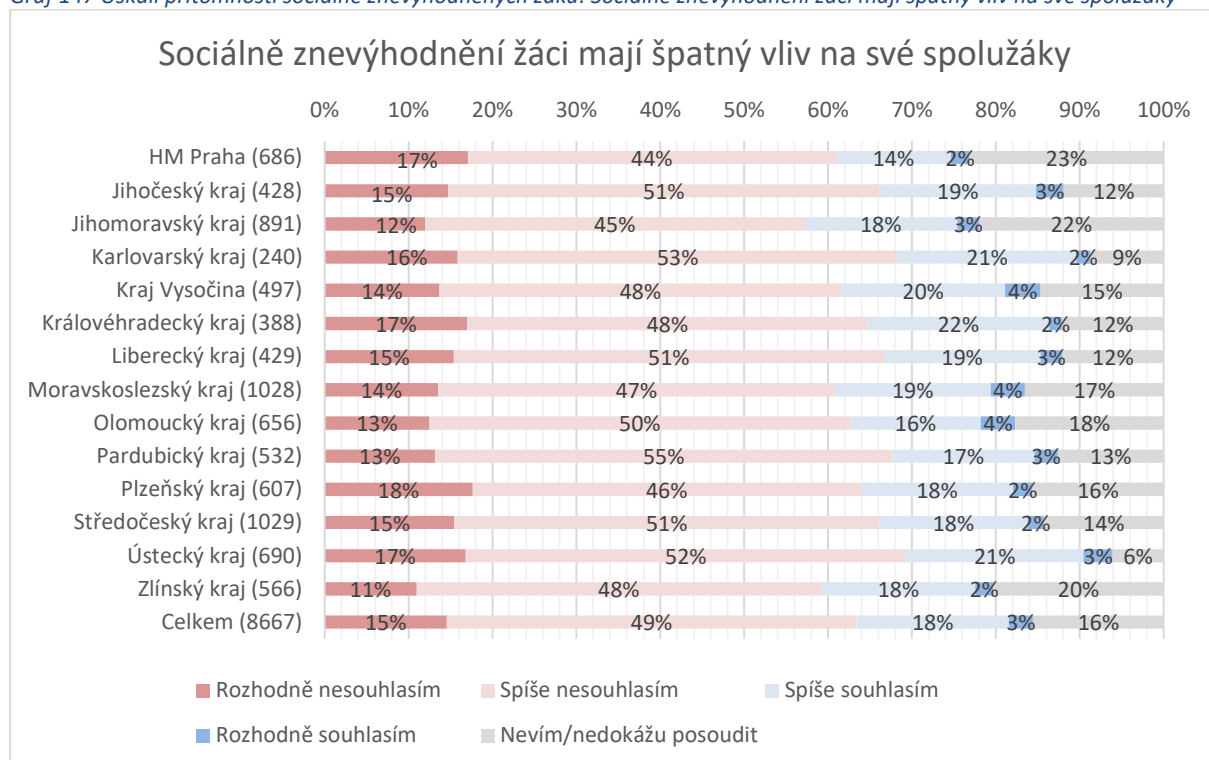
Trochu odlišné odpovědi byly u otázky, zda sociálně znevýhodnění žáci zdržují výuku. Stále nesouhlasila nadpoloviční většina (51 %), ale podíl těch, co souhlasili, byl vyšší (36 %) než u otázky týkající se narušování výuky. Nejnižší podíl těch, co s tímto výrokem souhlasili, byl v Praze (29 %).

Graf 146 Úskalí přítomnosti sociálně znevýhodněných žáků: Sociálně znevýhodnění žáci zdržují výuku



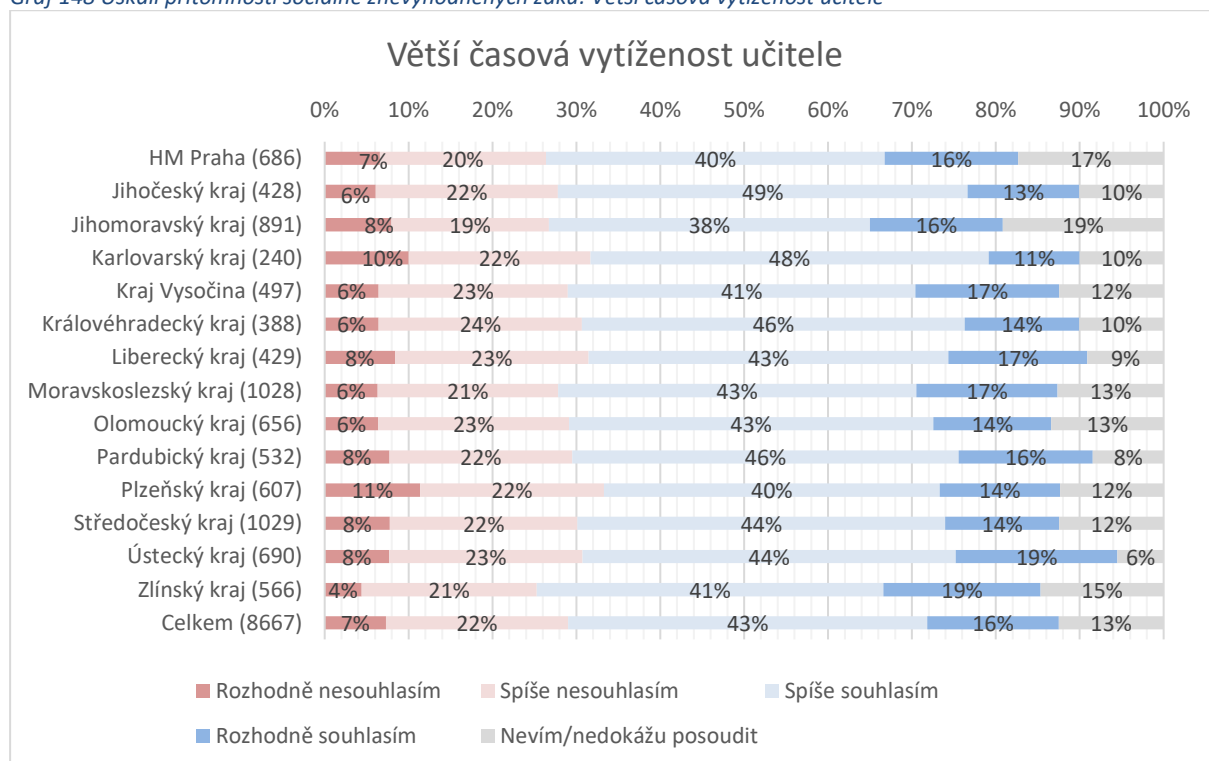
S tím, že by sociálně znevýhodnění žáci měli špatný vliv na své spolužáky, nesouhlasilo 64 % respondentů a souhlasilo 21 %.

Graf 147 Úskali přítomnosti sociálně znevýhodněných žáků: Sociálně znevýhodnění žáci mají špatný vliv na své spolužáky



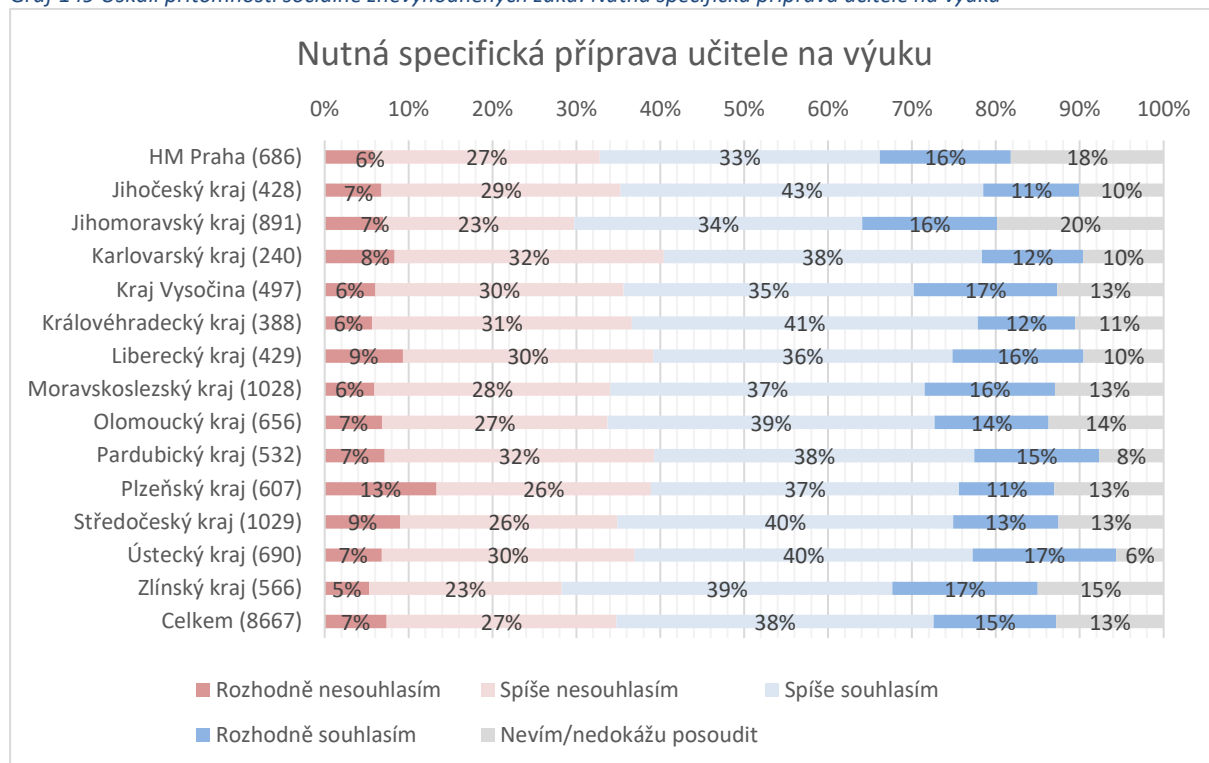
Že by přítomnost sociálně znevýhodněných žáků přinášela větší časovou vytíženost učitele, si myslelo 59 % respondentů a nesouhlasilo jich 29 %. Žádný z krajů výrazněji nevybočoval z těchto čísel.

Graf 148 Úskali přítomnosti sociálně znevýhodněných žáků: Větší časová vytíženost učitele



S tím, že pro výuku sociálně znevýhodněných žáků je nutná specifická příprava, souhlasilo nebo spíše souhlasilo 43 % respondentů, nesouhlasilo nebo spíše nesouhlasilo 34 % a nevědělo nebo nedokázalo odpovědět 13 % respondentů. Rozhodně nesouhlasilo s tímto tvrzením 13 % respondentů z Plzeňského kraje, což je o 6 % více, než je celorepublikový průměr.

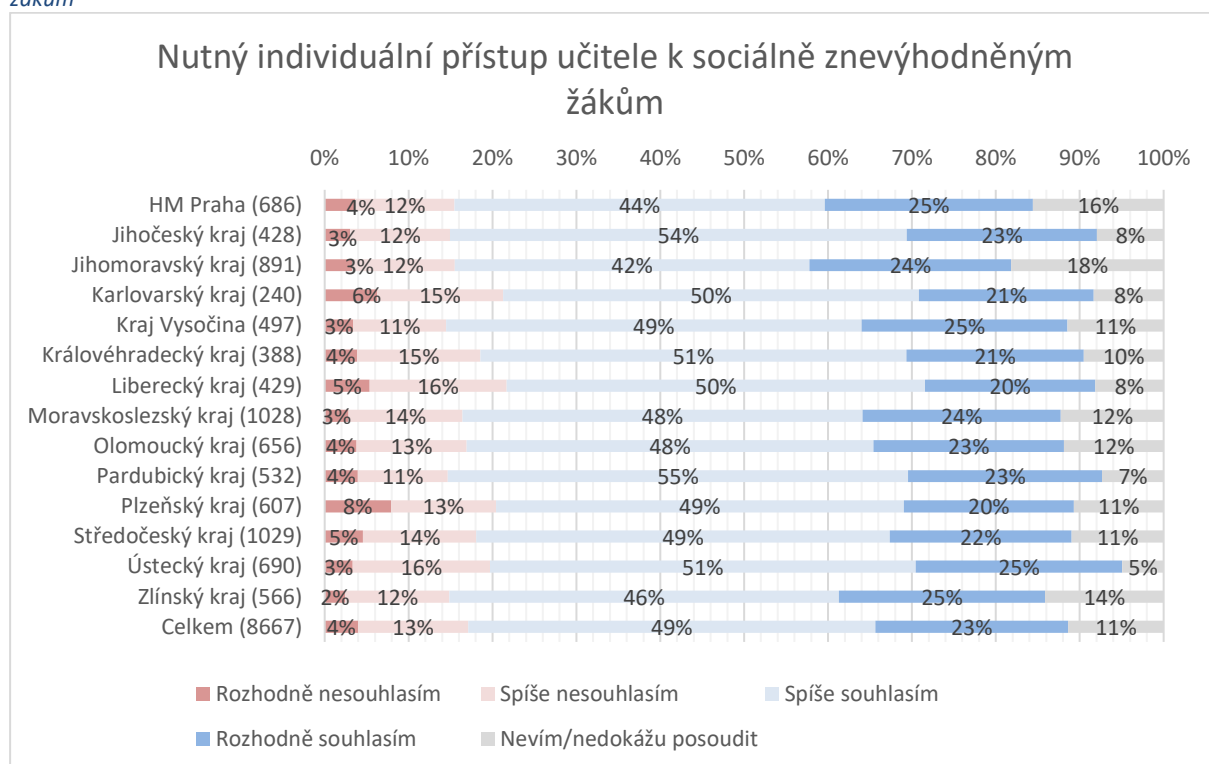
Graf 149 Úskalí přítomnosti sociálně znevýhodněných žáků: Nutná specifická příprava učitele na výuku



Individuální přístup učitele k sociálně znevýhodněným žákům je nutný podle 72 % respondentů, přičemž podíl nesouhlasných odpovědí činil 17 %. Nejvíce souhlasných odpovědí bylo v Jihočeském kraji 78 % a nejméně v Jihomoravském (66 %).

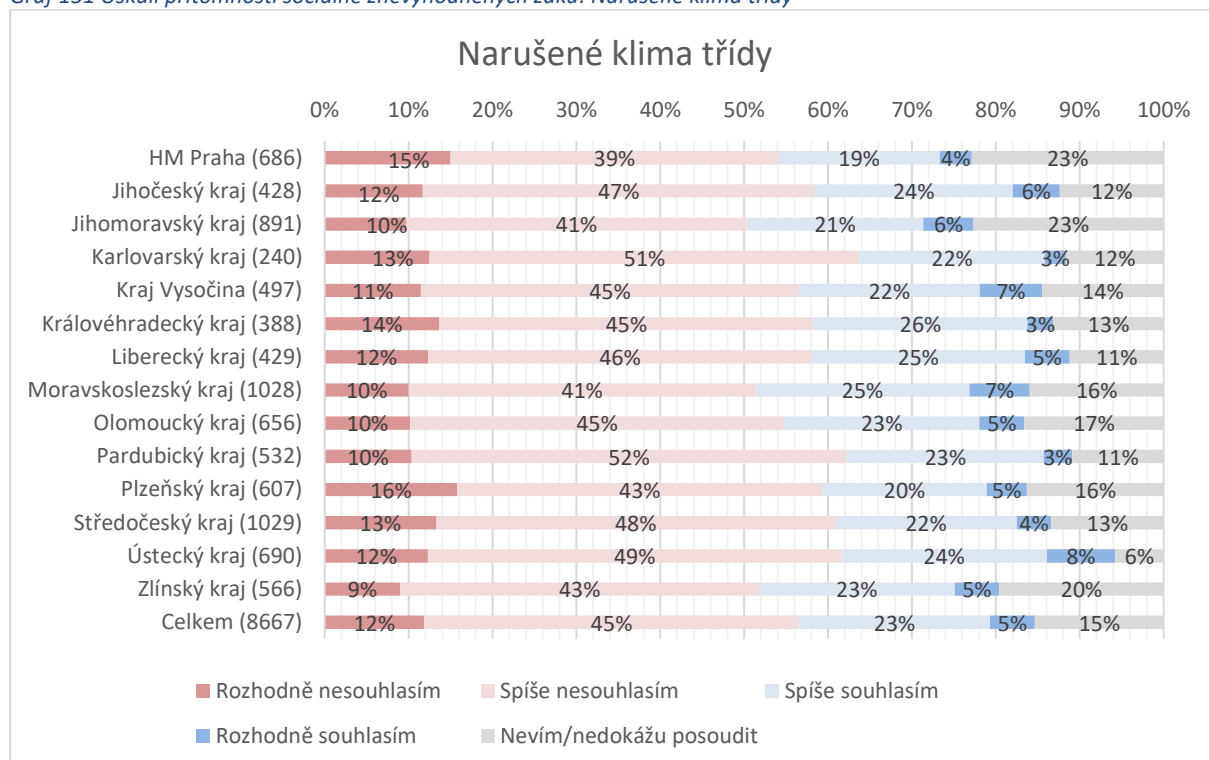


Graf 150 Úskalí přítomnosti sociálně znevýhodněných žáků: Nutný individuální přístup učitele k sociálně znevýhodněným žákům



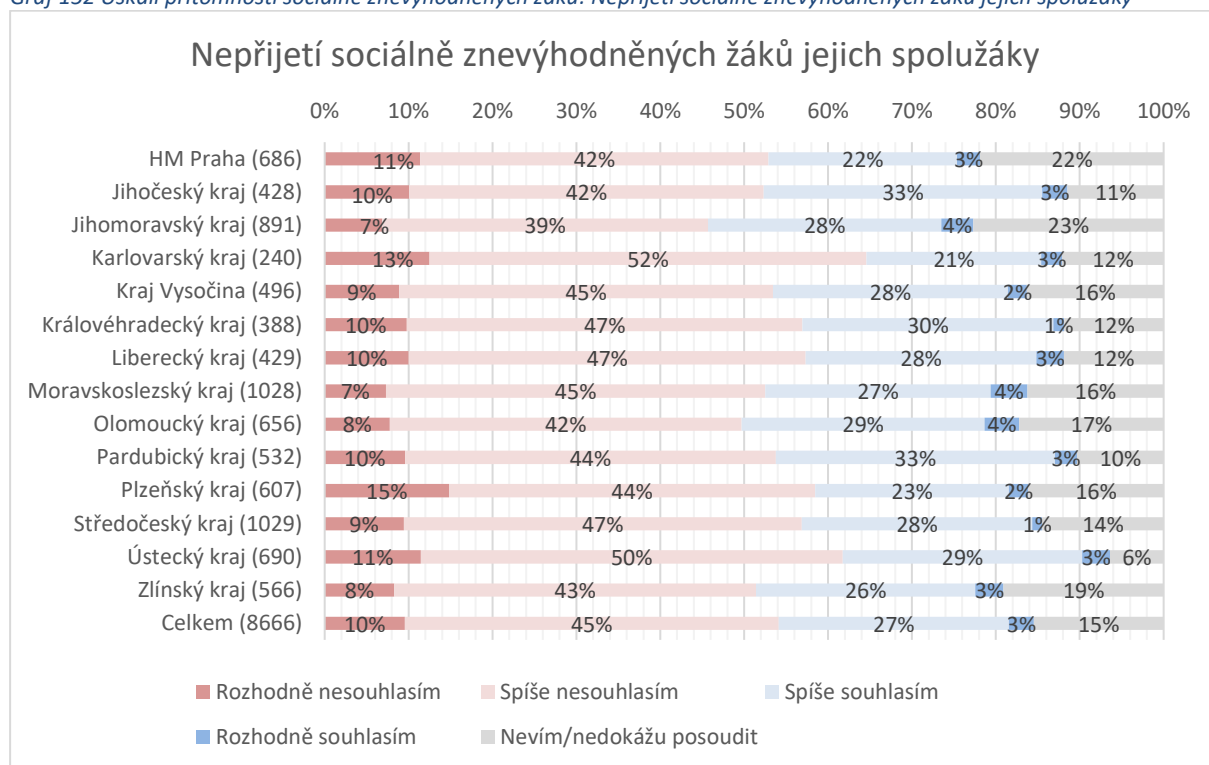
O tom, že by přítomnost sociálně znevýhodněných žáků narušovala klima třídy, pochybovalo 57 % respondentů a 28 % jich s tímto tvrzením souhlasilo. Nejvyšší podíl nesouhlasných odpovědí byl v Karlovarském kraji (64 %).

Graf 151 Úskalí přítomnosti sociálně znevýhodněných žáků: Narušené klima třídy



Že by hrozilo nepřijetí sociálně znevýhodněných žáků jejich spolužáky, odmítalo 55 % respondentů a 30 % s tím souhlasilo. Nejvyšší podíl nesouhlasných odpovědí byl v Karlovarském (65 %) a Ústeckém (61 %) kraji.

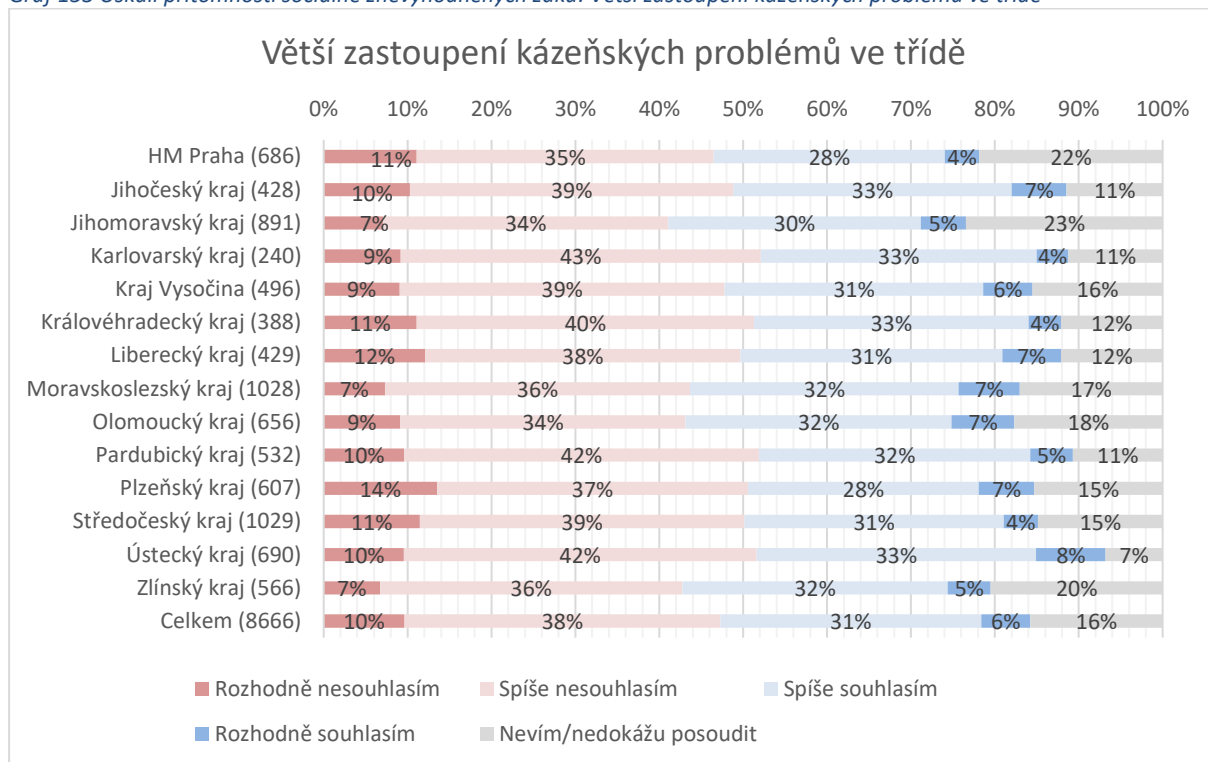
Graf 152 Úskalí přítomnosti sociálně znevýhodněných žáků: Nepřijetí sociálně znevýhodněných žáků jejich spolužáky



Také s tím, že by žáci se sociálním znevýhodněním přinášeli větší zastoupení problémů ve třídě, více respondentů nesouhlasilo (48 %) než souhlasilo (37 %).

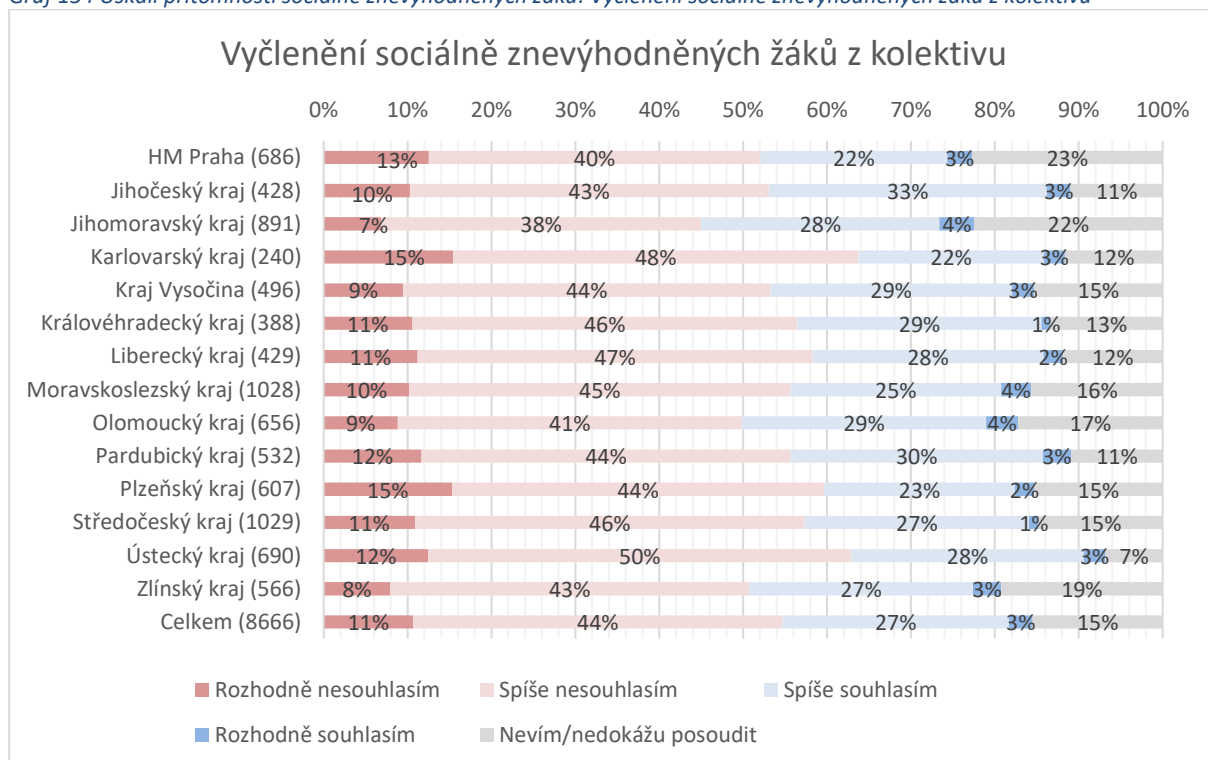


Graf 153 Úskalí přítomnosti sociálně znevýhodněných žáků: Větší zastoupení kázeňských problémů ve třídě



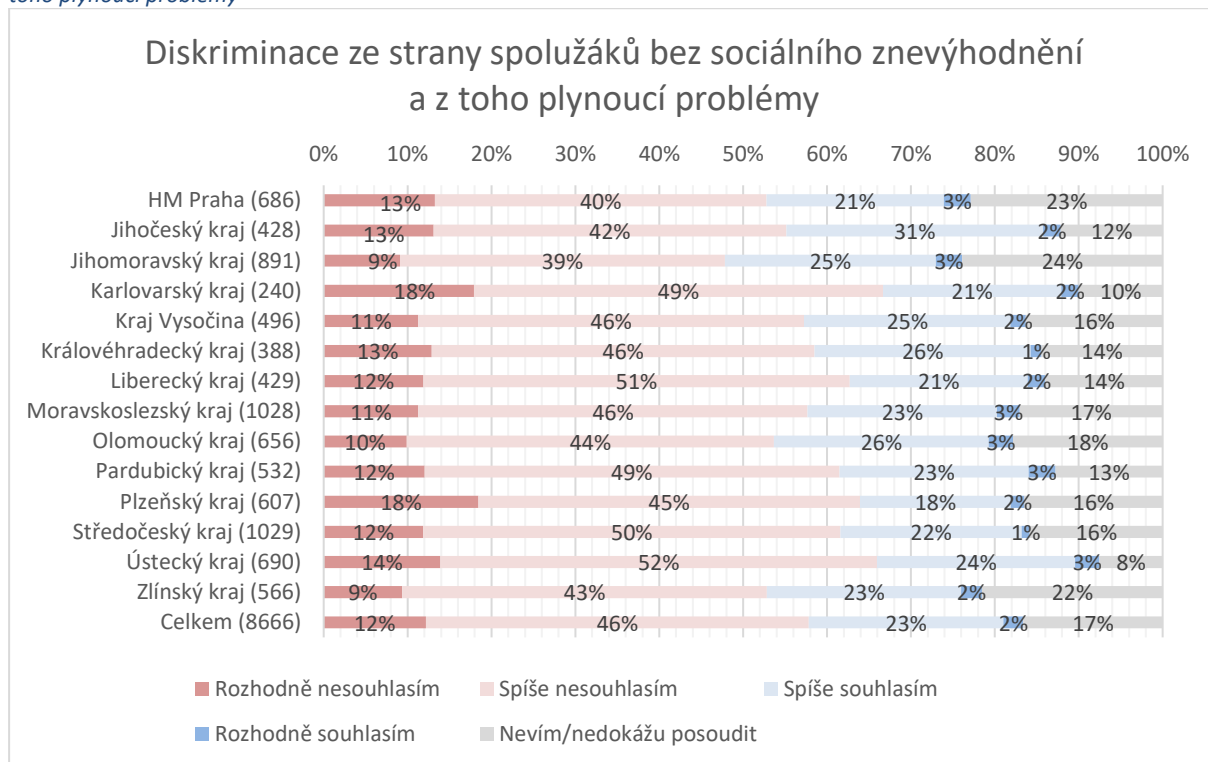
S tím, že by sociálně znevýhodnění žáci byli vyčleněni z kolektivu, nesouhlasilo 55 % respondentů a 30 % s tímto výrokem souhlasilo. Nejvýraznější zastoupení nesouhlasných odpovědí bylo v Karlovarském kraji (63 %) a Ústeckém kraji (62 %).

Graf 154 Úskalí přítomnosti sociálně znevýhodněných žáků: Vyčlenění sociálně znevýhodněných žáků z kolektivu



Kolem 58 % respondentů nesouhlasilo s tím, že by přítomnost sociálně znevýhodněných žáků s sebou nesla diskriminaci ze strany žáků bez sociálního znevýhodnění. Asi 25 % respondentů s tím naopak souhlasilo. Největší podíl nesouhlasných odpovědí pocházel z Karlovarského (67 %) a Ústeckého (66 %) kraje.

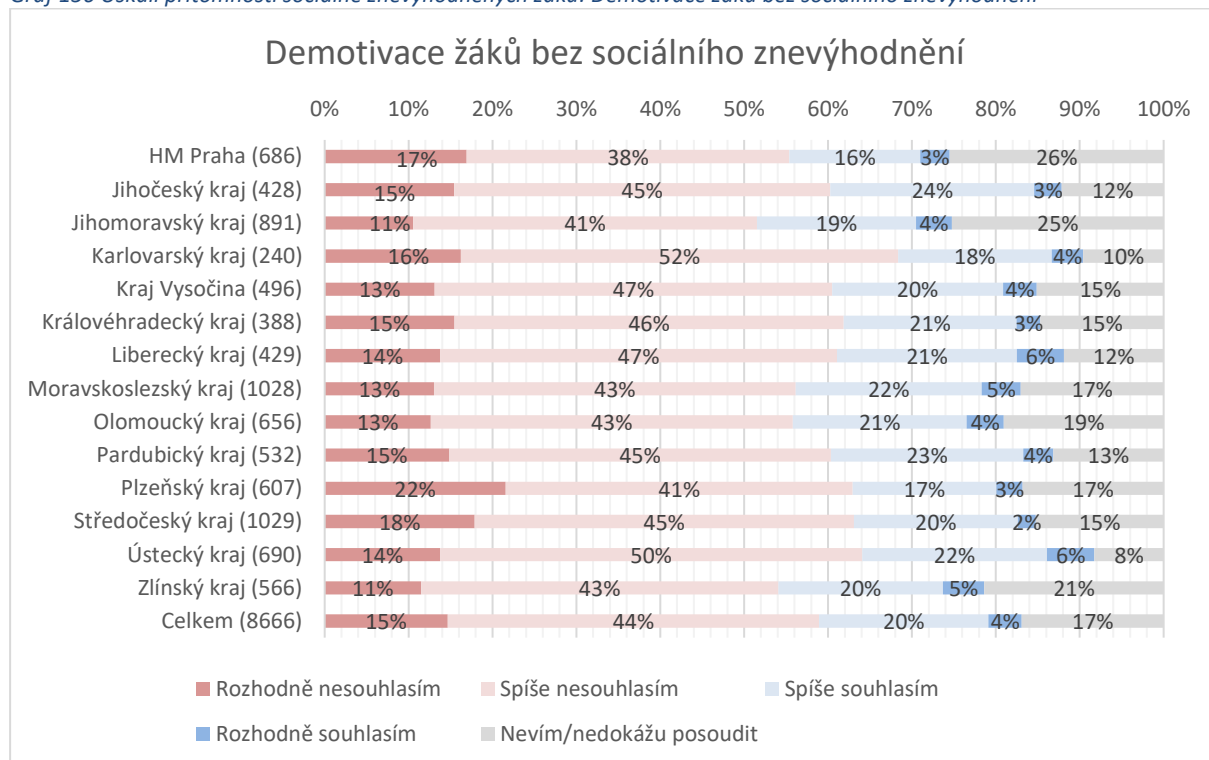
Graf 155 Úskalí přítomnosti sociálně znevýhodněných žáků: Diskriminace ze strany spolužáků bez sociálního znevýhodnění a z toho plynoucí problémy



O tom, že by sociálně znevýhodnění žáci demotivovali žáky bez sociálního znevýhodnění, pochybovalo 59 % respondentů a 24 % jich s tímto výrokem souhlasilo. Karlovarský kraj měl nejvyšší podíl nesouhlasných odpovědí (68 %).

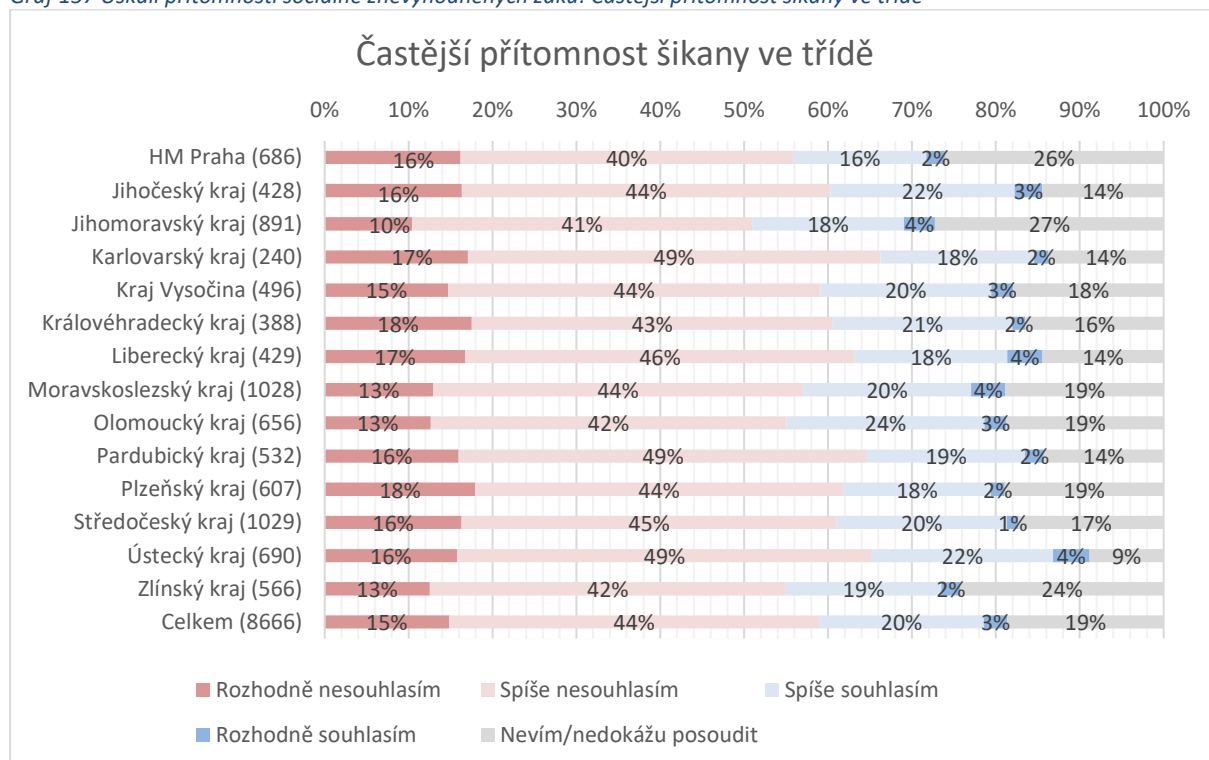


Graf 156 Úskalí přítomnosti sociálně znevýhodněných žáků: Demotivace žáků bez sociálního znevýhodnění



S častější přítomností šikany ve třídě se sociálně znevýhodněnými žáky nesouhlasilo 59 % respondentů a 23 % s tím souhlasilo. Největší podíl nesouhlasných odpovědí pocházel z Karlovarského kraje (66 %) a dále z Ústeckého a Pardubického kraje (shodně 65 %).

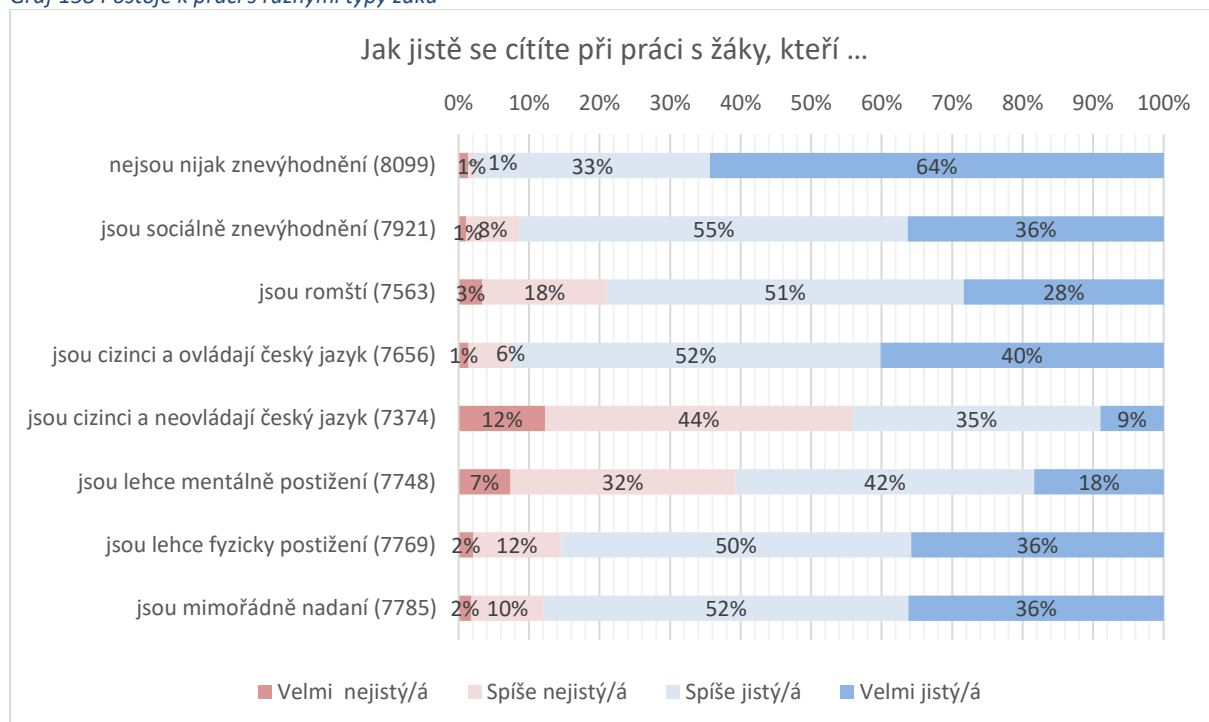
Graf 157 Úskalí přítomnosti sociálně znevýhodněných žáků: Častější přítomnost šikany ve třídě



Postoje k práci s různými typy žáků

Nejvíce nejistí se respondenti cítili při práci s žáky, kteří jsou cizinci a neovládají český jazyk (56 % velmi nebo spíše nejistí) a s lehce mentálně postiženými žáky (39 % velmi nebo spíše nejistí). Nejvíce jistí si byli při práci s žáky, kteří nemají žádné znevýhodnění (přes 97 %) a se sociálně znevýhodněnými žáky (91 %).

Graf 158 Postoje k práci s různými typy žáků

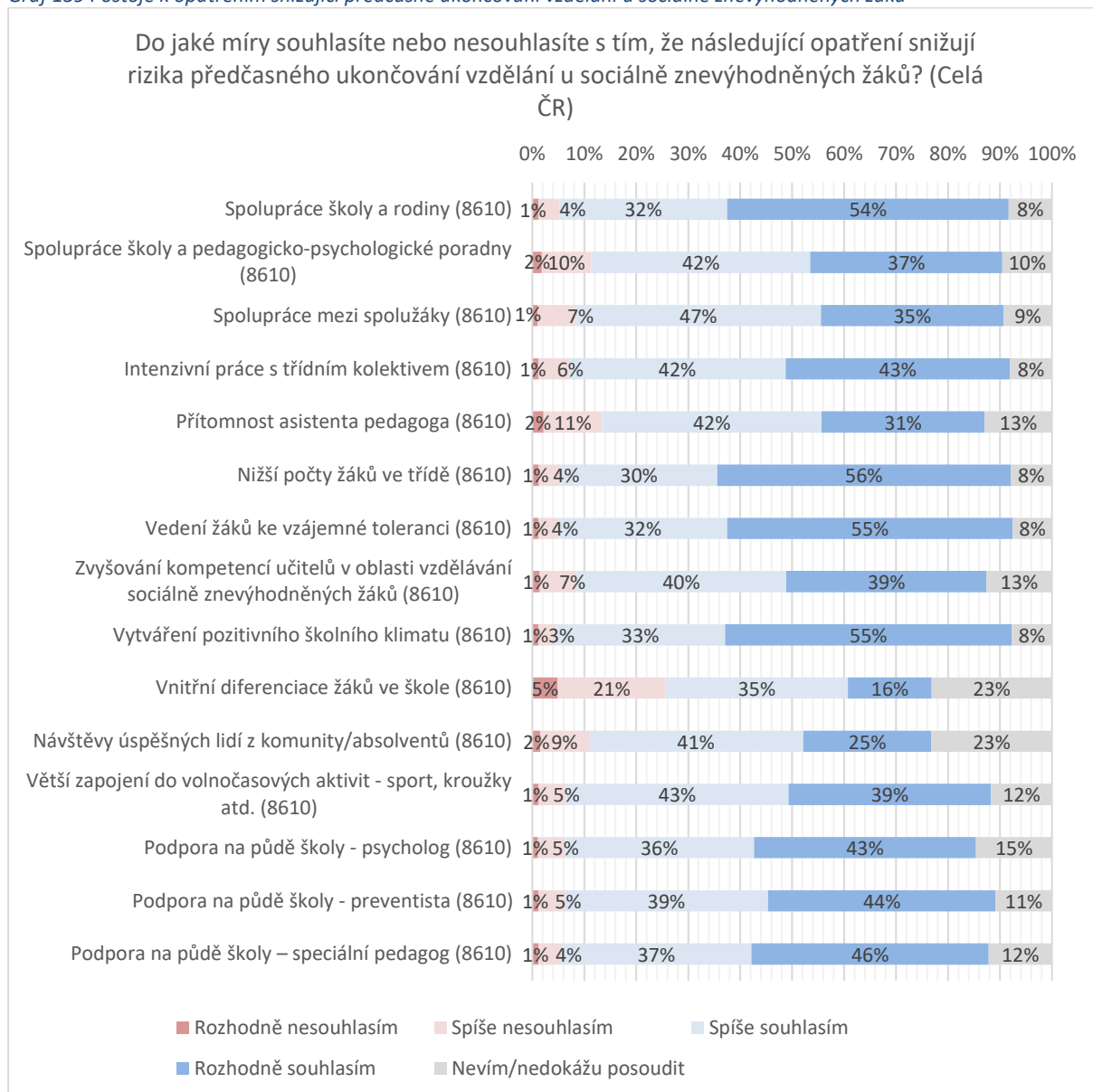


Postoje k opatřením na snížení předčasného ukončování vzdělávání u sociálně znevýhodněných žáků

Z opatření na snižování rizika předčasného ukončování vzdělání u sociálně znevýhodněných žáků považovali respondenti za nejúčinnější vytváření pozitivního školního klimatu (88 %), vedení žáků ke vzájemné toleranci (87 %) a nižší počty žáků ve třídě (86 %). Nejméně často souhlasili respondenti s tím, že by toto riziko snižovala vnitřní diferenciacce žáků ve škole (51 % souhlasilo, 26 % nesouhlasilo).



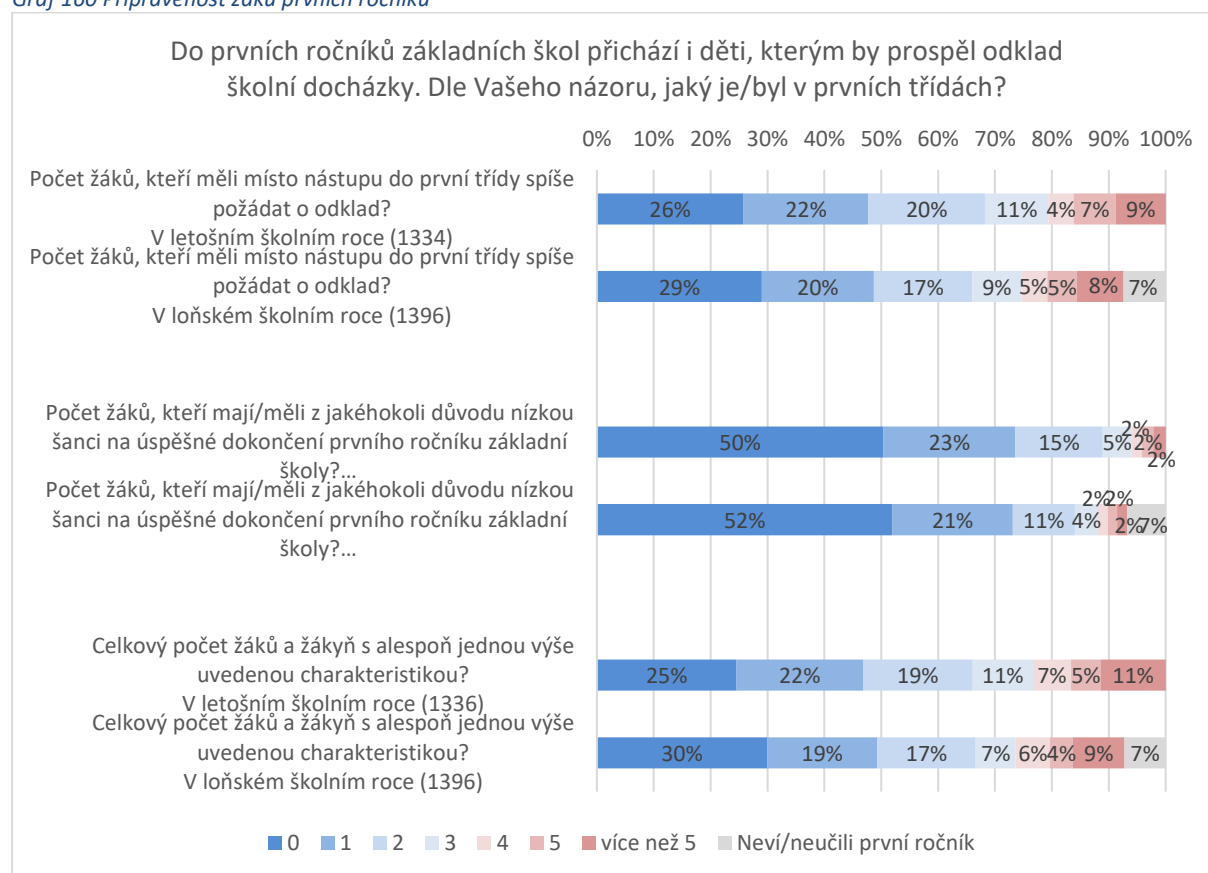
Graf 159 Postoje k opatřením snižující předčasné ukončování vzdělání u sociálně znevýhodněných žáků



Připravenost žáků prvních ročníků

Následující otázka se zaměřila na děti přicházející do prvních ročníků základních škol, kterým by prospěl odklad školní docházky. Většina učitelů (50 % v daném a 52 % v předchozím školním roce) neměla žádné žáky, kteří by měli z jakéhokoli důvodu nízkou šanci na úspěšné dokončení prvního ročníku základní školy. Pět a více žáků, kterým by prospěl odklad školní docházky, identifikovalo 9 % učitelů v daném a 8 % učitelů v předchozím školním roce. Rozdíly mezi jednotlivými školními roky, nejsou příliš velké. Výjimku tvoří 5 % pokles u kategorie „žádný žák“ u možnosti Celkový počet žáků/žákyň s alespoň jednou z výše uvedených charakteristik.

Graf 160 Připravenost žáků prvních ročníků



Přínosy Šablon pro ZŠ

Ředitelé a ředitelky byli také požádáni, aby popsali konkrétní přínos/dopad jednotlivých realizovaných šablon na své škole. Z 1030 jich popis přínosů sdílelo 748 (73 %). Je potřeba zdůraznit, že jde o velmi vysokou návratnost a popisy přínosů nelze brát na lehkou váhu. Respondenti obecně mají větší potřebu vyjadřovat se k negativním aspektům než hledat pozitiva, navíc tato otázka byla otevřená, dobrovolná a na konci dlouhého a vyčerpávajícího dotazníku. To jsou faktory, které obvykle výrazně snižují návratnost. Přesto takřka tři čtvrtiny ředitelů a ředitelky sdílely své pozitivní zkušenosti ze šablon.

V odpovědích byly někdy rozlišovány přínosy konkrétních šablon, jindy byly popisovány přínosy bez spojení s konkrétní šablonou či byly uváděny přínosy jako celku. V tabulce proto uvádíme nejčastější zmínky, ať už se týkaly konkrétních šablon nebo oblastí, v nichž došlo ke zlepšení. Nejčastěji se objevovaly pozitivní ohlasy na doučování, které bylo zmíněno ve 41 % odpovědí. Dále byly frekventované zmínky o zlepšení čtenářské gramotnosti či čtenářských schopností (35 %), což je úzce propojeno se zmínkami o přínosech klubů (28 %) a gramotností obecně (21 %). Velmi často byl zmiňován také přínos školních asistentů (24 %). Odpovědi týkající se přínosů se obvykle navzájem prolínaly, proto jsou následující podkapitoly rozděleny podle funkčních celků tak, jak spolu přínosy spolu nejčastěji souvisely. Personální šablony jsou uváděny samostatně, neboť bylo možné odpovědi týkající se jejich přínosu jasněji odlišit, a totéž platí o CLIL a tandemové výuce jako specifických postupech.

Tabulka 5 Počet a podíl zmínek o jednotlivých oblastech přínosu

Oblast	Výskyt (počet)	Výskyt (podíl)
Doučování	307	41%
Čtení	261	35%
Kluby	207	28%
Asistenti	179	24%
Gramotnosti obecně	155	21%
Matematika	140	19%
Speciální pedagog	123	16%
DVPP	111	15%
Tandemová výuka	97	13%
Inkluze	92	12%
Sdílení zkušeností	75	10%
Školní psycholog	69	9%
SVP	52	7%
Setkávání	25	3%
CLIL	24	3%

Doučování a příprava na vyučování

U doučování a přípravy na vyučování bylo nejčastěji uváděno, že vedlo ke **zlepšení prospěchu žáků a snížení počtu žáků opakujících ročník**. Tyto šablony přinesly „*viditelný posun v dovednostech i získaných znalostech, v prospěchu i práci v hodinách. Zlepšuje se u nich vztah k učení a jejich chuť se učit je pozorována pedagogy školy.*“ Důležité je, že doučování nejen zlepšilo prospěch zúčastněných



žáků, ale hlavně jej zlepšilo u těch žáků, kteří byli ohroženi školním neúspěchem. Slovy jednoho respondenta tato šablona „*minimalizovala počet neprospívajících*“, což bylo jejím cílem. „*Doučování žáků ohrožených školním neúspěchem pomohlo některým překonat studijní obtíže a vyhnout se tak opakování ročníku. Stále se však nedaří všechny žáky ohrožené školním neúspěchem ani jejich rodiče motivovat k zájmu o tuto službu,*“ konstatoval jiný respondent.

Tyto šablony napomohly také k **větší systematickosti přípravy výuky**. Díky doučování a přípravě na vyučování mohli pedagogové **pracovat s žáky v menších skupinách a v tempu, které těmto žákům vyhovovalo**. To umožnilo „*mnohem větší individualizaci výuky, než která je možná během běžných hodin v plné skupině – žáci nabyli pocitu, že se jim někdo velmi intenzivně věnuje, jejich nasazení a motivace se pak přirozeně zvýšily*. Práce s žáky v menších skupinách vedla také ke **zlepšení klimatu ve třídě** tím, že umožnila „*zkvalitnění vztahů ve třídě – díky malé skupině vznikaly například při práci ve dvojicích páry, které by během běžného vyučování pravděpodobně nevznikly*“. Zlepšení klimatu a budování vztahů pomáhalo také to, když byli do těchto šablon zapojováni úspěšnější spolužáci. „*Díky doučování se nám podařilo lépe individuálně podporovat slabší žáky a také se nám podařilo využít potenciálu úspěšných žáků k pomoci žákům slabším.*“

Doučovací aktivity přispěly také ke **zlepšení komunikace a vztahů s rodiči**, jednoho z klíčových faktorů pro úspěšnost žáků. A to v případě těch rodičů, s nimiž je komunikace nejkomplikovanější. Doučování též velmi **prospělo žákům s jiným mateřským jazykem**. Šablony také **umožnily částečně uhradit práci za doučování**, kterou na některých školách pedagogové dobrovolně prováděli před možností využití šablon. Zde je třeba zdůraznit **vysoké riziko**, které šablony na doučování a přípravu na vyučování s sebou přinesly. Na školách, kde dobrovolné doučování praktikováno před šablonami nebylo, nebude udržováno ani po případném ukončení financování ze strany MŠMT. Totéž riziko ale výrazně hrozí i u škol, kde bylo před šablonami doučování na dobrovolné bázi. Financování této užitečné aktivity zároveň přineslo nahrazení vnitřní motivace (morální povinnost) motivací vnější (finanční ohodnocení). Jak prokázala zkušenost i experimentální výzkum¹⁰, tento proces nahrazení (efekt motivačního vytlačování) je nevratný, a pokud je zájem na udržení žádoucího chování (doučování), je třeba pokračovat v poskytování externí motivace (financování), protože jinak se tyto osoby nevracejí ke svému předchozímu chování (doučování zadarmo) nebo jej výrazně omezí. **Reálně tak hrozí, že při ukončení financování bude nejen ztracen pozitivní efekt, který šablony přinesly, ale že stav bude ještě horší než před intervencí.**

Čtenářská gramotnost a čtenářské kluby

Ředitelé a ředitelky vnímali, že díky kurzům DVPP zaměřených na čtenářskou gramotnost, jsou pedagogové **erudovanější, obohaceni o nové metody a o nové úhly pohledu na výuku**. Pedagogové své znalosti nových metod využívají k **individualizaci výuky**. To se na výuce pozitivně projevuje tím, že žáci jsou motivovanější a projevují o výuku větší zájem. Podle respondentů navíc docházelo k přenášení

¹⁰ Např. Deci, E.L. (1995). Why we do what we do: The dynamics of personal autonomy. New York: G. P. Putnam's Sons.; Kohn, A. (2005). Unconditional Parenting: Moving from rewards and punishments to love and reason. New York: Atria Books.; Pink, D.H. (2009). Drive: The surprising truth about what motivates us. Riverhead.; Anghelcev, George & Eighmey, John. (2013). The Impact of Extrinsic Incentives on Students' Willingness to Volunteer as Peer Mentors: Implications for Advertising Education. Journal of Advertising Education.; Amer Ghear, Rhonda Wiziak a Judy cameron: Rewards for Reading: A Review of Seven Programs, The Alberta Journal of Educational Research, ol. 50, No. 2, Summer 2004,200-3;

nově nabytých znalostí a dovedností napříč předměty. Kromě DVPP zaměřených na čtenářskou gramotnost zmiňovali respondenti jako přínosné i sdílení zkušeností v této oblasti. „Vzájemná spolupráce pedagogů v oblasti čtenářské gramotnosti se soustředila na seznámení se s ověřenými metodami jednotlivých pedagogů a na diskuzi o vhodnosti těchto metod k rozvoji čtenářské gramotnosti v různých předmětech a kolektivech. Shodli se, že neúspěšnějšími metodami byly ty, které vedly k samostatnosti a tvořivosti žáků. Stále přetrvává problém schopnosti žáků číst kriticky mediální texty. Méně se také dařilo uplatňovat mezipředmětové vztahy,“ shrnul jeden z respondentů často se vyskytující komentáře.

Čtenářské kluby a aktivity s tím spojené výrazným způsobem **podpořily zájem žáků o literaturu a čtení**. To se pak projevuje při vyučování, kdy tito žáci mají **lepší čtenářské dovednosti, lépe rozumí textu a mají větší přehled**. Také jejich gramatika se zlepšuje. Vedení škol ocenilo také možnost rozšíření knižního fondu a pedagogové si často díky tomu mimoděk rozšířili orientaci v současné literatuře a práci s ní. Zájem o literaturu a čtení obecně zvyšovaly i doprovodné aktivity **jako čtenářské dílny, vydávání školních novin, besedy se spisovateli, čtení žáků ZŠ dětem v MŠ, spolupráce s domovy seniorů** či akce, kterých se kromě žáků **účastnili také rodiče**. Tím došlo k většímu zapojení rodičů do vzdělávání žáků, což je často problematická oblast právě u žáků ohrožených školním neúspěchem. Viditelně se **zvýšil zájem o samostatné čtení a návštěvnost školních a místních knihoven**. Kluby patřily mezi žáky k nejoblíbenějším aktivitám. „Zájem ze strany žáků zapojit se byl velký, často až na hraně kapacitních možností. Žáci rádi a hlavně velmi pravidelně sami o sobě navštěvovali kluby,“ zněl jeden z typických komentářů. Jiný respondent shrnul v bodech, co ostatní taktéž uváděli v méně strukturované formě:

„Snažili jsme se poskytnout žákům takové aktivity, které by je bavily, a které jim umožňovaly naučit se něco nového. Při činnostech žáci plnili klíčové kompetence:

- 1. klíčová kompetence k učení – žáci byli schopni pracovat s informací, textem – ve dvojicích či skupinách. Měli možnost pracovat s chybou a učili se organizovat si práci. Realizovali své nápady a podněcovali svou tvořivost.*
- 2. klíčová kompetence k řešení problémů – žáci uměli vysvětlit a obhájit řešení problému z praktického života.*
- 3. klíčová kompetence komunikativní – při spolupráci se žáci učili jak diskutovat a zároveň poslouchat názor druhého.*
- 4. klíčová kompetence sociální a personální – rozvíjeli schopnost pracovat v heterogenních skupinách. Žáci obhájili své dovednosti před ostatními.*
- 5. klíčové kompetence občanské – při práci byla stanovena pravidla a zásady, které žáci během práce dodržovali. Respektovali odlišnosti a individuální rozdíly mezi sebou.*
- 6. klíčové kompetence pracovní – výuka byla zpestřena praktickými ukázkami. Snažili se objektivně posuzovat a hodnotit svoji práci.“*

Nejvýraznější přínos byl zaznamenán u žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, neboť ti doma často nemají ke knihám přístup a kultura čtení se u nich v rodině často nepěstuje. Díky klubům přý



navíc našli i problémoví žáci nový způsob, jak trávit volný čas a v důsledku toho **poklesl počet kázeňských problémů s těmito žáky.**

Matematická gramotnost a kluby zábavné logiky a deskových her

Rozvoj matematické gramotnosti a klubů zaměřených na zábavnou logiku a deskové hry byly z hlediska přínosů respondenty často zmiňovány jako jeden celek. I zde platilo, že u DVPP a spolupráce zaměřené na matematickou gramotnost bylo za hlavní přínos považováno, že se **pedagogové naučili nové metody**, které aplikovali ve výuce, a **povedlo se aktivizovat žáky**. Kromě toho, že se pedagogové naučili novým metodám výuky, se také naučili používat **nové pomůcky, především ICT**. Možnost díky kurzům a spolupráci lépe učit se pak podle respondentů **pozitivně projevovала na prospěchu žáků**, ale také **v úspěšnosti v matematických soutěžích a přijímacích zkouškách**.

K tomu přispívaly i kluby zábavné logiky a deskových her. Nejčastěji byly jejich přínosy zaznamenány na **prospěchu v matematice**. Kluby prý přispěly k rozvoji **pozitivního vztahu k tomuto předmětu**, který v ČR obvykle jinak patří k těm méně oblíbeným. Kluby podle respondentů dále napomáhaly **rozvoji logického a strategického myšlení, motivace k řešení úkolů, schopnost soustředit se a pomáhaly žákům socializovat se**. O kluby byl velký zájem, který jeden z respondentů komentoval tak, že „*žáci více času tráví s těmito hrami než s mobilem.*“ Jiný respondent často se vyskytující přínosy shrnul takto: „*Po ukončení činnosti klubu zábavné logiky a deskových her byl u zapojených žáků zaznamenán rozvoj v oblasti tzv. soft i hard skills. V oblasti soft skills (tzv. „měkkých dovedností“) došlo u žáků k rozvoji zejména v oblasti komunikačních dovedností a týmové spolupráce, tvůrčích dovedností a kreativity, kritického, logického a strategického myšlení. Naučili se diskutovat o daném problému, obhajovat vlastní tvrzení. V oblasti hard skills (tzv. „tvrdých dovedností“) došlo k rozvoji konkrétních matematických dovedností, např. konkrétní řešení matematických příkladů, poznání pravidel a postupy řešení matematických úloh, poznávání vztahů mezi čísly atp.*“

Inkluze

S novelou školského zákona a Vyhláškou č. 27/2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných se školy potýkaly s velkou mírou nejistoty. Frustrace ze špatné komunikace zavádění inkluze se projevila i v odpovědích. „*Jinak si neodpustím - inkluze, to je cosi, co se nepovedlo. Učitelé to "nedávají."* Prý budou raději prodávat v Lídlu za stejné peníze ... jsou unavení, demotivováni,“ zněla například jedna z odpovědí. Tentýž respondent však zdůrazňoval přínos šablon: „*Šablony jsou jednoznačně přínosem pro děti v MŠ, žáky v ZŠ, rodiče dětí a žáků a také učitele. Spolupracovali jsme s jinými školami, navštívili jsme školu, ve které na II. stupni pokračují naši žáci. Začali jsme intenzivněji spolupracovat. Daří se i spolupráce s rodiči a za to děkujeme také šablonám.*“

Podle odpovědí respondentů jim právě Šablony I. pomáhaly nejistotu v této oblasti do jisté míry překonávat. U kurzů DVPP zaměřených na inkluzi podle odpovědí **velmi záleželo na odbornosti lektorů** a s ohledem na to odpovědi variovaly mezi nadšeným sdílením přínosů přes obecné popisy až k negativním odpovědím (nic nového kurzy nepřinesly). Kurzy školám pomáhaly nejen se **seznámením a osvojením si metod a nástrojů**, jak pracovat s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a heterogenními kolektivy, ale také **zorientovat se v nové legislativě**, jaké z ní vyplývají povinnosti a na



koho se obracet, pokud si s něčím nebudou jisti. Často zmiňované přínosy z tohoto hlediska bylo například, že se naučili, jak správně vytvořit individuální vzdělávací plán nebo co mohou konkrétně chtít po pedagogicko-psychologických poradnách.

Díky školením se **pedagogové naučili svým žákům porozumět** (a díky tomu jim uzpůsobit výuku, „získali větší znalosti v oblasti motivace žáků k jejich chování, důvodech, proč se chovají, tak jak se chovají.“ Často zmiňovaným přínosem seminářů bylo také **zlepšení klimatu ve škole**. Zástupci škol také oceňovaly **pomůcky, které si mohli k inkluzi pořídit**, ale vadilo jim, že je to řešeno v rámci šablon a ne o nárokové financování, neboť to souvisí s jejich povinností vytvářet inkluzivní prostředí, k němuž však nemají zajištěny prostředky. Nejvíce ředitelé a ředitelky oceňovali, že mohli **k inkluzi vyškolit celý pedagogický sbor**, což by jinak vzhledem k ceně těchto školení bez šablon nemohli udělat.

Zatímco přínosnost kurzů silně závisela na kvalitě lektorů, kterou si dopředu školy mnohdy nemohly ověřit, spolupráce v oblasti inkluze v tomto ohledu fungovala lépe. Svědčí to i z popisu přínosů, které byly mnohem častěji konkrétní, na rozdíl od obecnějších popisů u přínosnosti DVPP. Spolupráce v tomto ohledu mohla být úspěšnější, protože

1. ji školy navazovaly se subjekty, které z principu měly v dané oblasti již zkušenost;
2. zkušenost se snadněji přenáší mezi těmi, kteří v praxi čelí podobným problémům a mohou sdílet vyzkoušená řešení (peer-to-peer);
3. změna v postupech vyžaduje dlouhodobého průvodce změnou, ab si mentorování mohli nové poznatky vyzkoušet v praxi, a k tomu v šablonách spolupráce sloužily vzájemné hospitace a dlouhodobá práce v minitýmech.

Jeden z respondentů shrnul svou zkušenost takto: „*Po společném plánování následovala hospitace u jednoho z kolegů. Tyto hospitace hodnotím jako velmi přínosné, neboť jsme měli možnost vidět uplatnění různých metod u různých třídních kolektivů. Žáci se v hodinách chovali přirozeně, a tak hodiny byly velmi autentické. Nejen, že jsme měli možnost zhlédnout hodiny mimo vlastní aprobaci, ale především jsme viděli práci ve třídě z tzv. „druhé strany“. Nestáli jsme u tabule, ale pozorovali všechny ty detaily ze zadní lavice. Přesně ty detaily, které jsou také důležité, ale člověk si je nemá možnost a čas uvědomovat. A tím pro nás vzájemná spolupráce byla také přínosná. Samozřejmě byla velmi přínosná i zpětná vazba od kolegů a určité návrhy, jak by téma odučili oni. Předali jsme si i spoustu užitečných tipů. Zjistili jsme, že pojmy, které přijdou jako samozřejmé jednomu, je stále potřeba vysvětlovat, více se ujišťovat, že žáci zadání rozumí apod.“ a „Za tuto zkušenost jsem velmi rád, měli jsme možnost poznat jiný styl výuky, ale také se podívat, jak se stejnou třídou pracují jiní kolegové, jak naopak žáci fungují u nich. To vše hodnotíme kladně. Nabyté zkušenosti z těchto vzájemných spoluprací využíváme i nyní a dále se využívat budou.“*

Vzájemná spolupráce navíc pomohla učitelům **navázat kontakty a dlouhodobou spolupráci** se školami, kde už s inkluzí mají úspěšné zkušenosti. Tím jim umožnila nejen lépe se potýkat s aktuálními problémy, ale efektivněji řešit i budoucí výzvy.

Školní speciální pedagog

Velmi úzce s inkluzí souvisely odpovědi popisující přínosy školních speciálních pedagogů, jejichž zapojení hodnotili respondenti **jednoznačně pozitivně**. Podle ředitelů a ředitelky oceňoval celý pedagogický sbor pomoc s **tvorbou individuálních vzdělávacích plánů, plánů pedagogické podpory**



nebo komunikací s pedagogicko-psychologickými poradnami či speciálně pedagogickými centry. To umožňovalo pedagogům částečnou úlevu od administrativy a vytvářelo větší časový prostor pro to věnovat se žákům. Jejich práce přispěla k celkovému **zlepšení klimatu na škole a prospěchu** nejen žáků ohrožených školním neúspěchem, ale také ostatním žákům. Jejich práce také napomáhala k **lepší spolupráci s rodiči**. *„Práce speciálních pedagogů je přínosná nejen pro žáky ohrožené školním neúspěchem zapojené do práce se sp. pedagogy, ale i pro ostatní žáky. U zapojených žáků je viditelný posun v dovednostech i získaných znalostech, v prospěchu i práci v hodinách. Zlepšuje se u nich vztah k učení a jejich chuť se učit je pozorována pedagogy školy. Práce spec.ped. je kladně hodnocena i zákonnými zástupci těchto žáků. Pedagogický sbor školy hodnotí tuto činnost velmi pozitivně jak u podpořených jedinců, tak i v oblasti pracovní atmosféry v třídních kolektivech,“* znělo jedno z komplexnějších shrnutí.

Respondenti by **upřednostnili tuto pozici jako permanentní**, neboť je to *„nutná funkce ve škole, kterou nemám možnost v malé škole zaplatit jinak - pomoc u žáků se SVP a problémy u žáků, které je třeba řešit.“* V hlubších odpovědích bylo popisováno, že neefektivnější je, pokud v inkluzi mohou proškolení celý pedagogický sbor, neboť se to týká práce každého pedagoga, a zároveň pro hladké řešení a předcházení problémů mít k dispozici školního speciálního pedagoga a školního psychologa. *„Každá škola by měla mít možnost zaměstnat školního psychologa a speciálního pedagoga, samozřejmě financování těchto pozic musí zajistit stát. Šablony by měli být na nadstandardní zajištění výuky, vzdělávání pedagogů apod., ne na zajištění výše zmiňovaných zaměstnanců,“* zněl jeden z typických náhledů na tuto problematiku.

Školní asistent

Velmi pozitivně byli vnímáni také školní asistenti, a to především díky jejich **organizační a administrativní pomoci**, která pedagogům umožnila více se věnovat žákům. To bylo oceňováno ještě výrazněji tam, kde pedagogové pracují s většími kolektivy, protože asistent pomáhal s organizační stránkou výuky nebo přípravou mimoškolních aktivit. Často oceňovaným přínosem **bylo zlepšení komunikace s rodiči problémových žáků**, což je jeden z klíčových faktorů pro řešení těchto problémů. Asistenti také přispívali k systematické spolupráci s poradenskými zařízeními a orgány sociální péče. Asistent byl využíván například na drobné úkoly s velkým dopadem, jako nošení domácích úkolů nemocným žákům.

„V době celé realizace projektu pracovala školní asistentka na 0,5 úvazku, plně kvalifikovaná. Vykonyvala činnost spočívající v pomocných pracích zaměřených na zkvalitnění společenského chování žáků, v pomocných výchovných pracích zaměřených na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků. Činnost zaměřenou na zkvalitnění společenského chování žáků. Napomáhala při doplnění výkladu textu, popřípadě učební látky a individuální práce s dětmi a žáky podle stanovených vzdělávacích programů a pokynů pedagogů. Poskytovala základní nepedagogickou podporu přímo v rodinách při zkontaktování spolupráce školy a rodiny. Pomáhala s komunikací vedoucí k zajištění pravidelné školní docházky žáků, porozumění rodinnému prostředí žáků k zajištění přenosu informací mezi školou a rodinou. Žákům pomáhala při rozvoji mimoškolních a volnočasových aktivit,“ shrnul podporu jeden z respondentů.



Školní psycholog

Další **jednoznačně pozitivně** zmiňovanou šablonou byl školní psycholog. „*Nejcennější šablony pro naši školu - kvalitní profesionál s výborným přístupem k dětem - nabízí nejenom služby konzultační, ale hlavně umí pracovat i s třídním kolektivem - velká pomoc na škole,*“ zněla typická chvála této pozice. Psychologové na školách dokázali pokrýt široké spektrum problémů. Nejvíce pomáhali s **žáky ohroženými školním neúspěchem**, ale celkově přispívali k **vytváření atmosféry důvěry** ve škole. Oceňována byla **spolupráce s pedagogy, žáky, rodiči i vedením školy** při **sociometrii** ve třídách, aktivního vyhledávání problematických oblastí a **předcházení problémů** nebo s **volbou povolání** (profitesty). „*Psycholog v ZŠ pomáhal dětem, rodičům a učitelům zvládat problémy v různých oblastech souvisejících se školní docházkou. Na daná témata poskytoval konzultace, třídnické hodiny, hledal vhodné metody nápravy a přispíval svou činností k překonávání obtíží (např. u žáků s autismem). Soustředil se především na vstup dětí do školy a jejich adaptace na požadavky spojené s vyučováním a na řešení vztahových problémů ve třídě. Největší poměr práce byl zastoupen individuálními konzultacemi s jednotlivými žáky. Často řešil konfliktní situace, které mezi nimi vznikly. V rámci práce se třídou se zaměřoval na utužení vztahů a komunikaci třídního učitele a žáků, popř. učitele a rodiče. S rodiči konzultoval výchovné problémy, které se ne vždy dotýkají pouze tématu školy. Podílel se také na preventivních programech školy, organizoval projektové dny. Jeho služeb využívali často pedagogové v rámci vyučovacího procesu, pomáhal při nástupu ne zcela zkušených vyučujících a podílel se na jejich metodickém vedení. S TU pracoval na podchycení sociálně patologických jevů (např. šikana) a dalších konfliktů,*“ zněl například komplexní popis přínosu školního psychologa. Bohužel také zaznělo, že pro psychology je **vykazování reportů přílišnou administrativní zátěží** a důvodem pro ukončení spolupráce.

Tandemová výuka

Tandemová výuka byla všeobecně považována za velmi náročný na přípravu, nicméně přispěla k tomu, k čemu byla primárně určena, a to k **prohloubení spolupráce mezi pedagogy**. U větších kolektivů umožňoval tento typ výuky **větší diferenciaci** a pedagogové oceňovali **zpětnou vazbu**, která po tandemové výuce následovala. Pomohla také pedagogům zbavit se ostychu **pracovat v týmu**, neboť většina učitelů je jinak zvyklá v hodině pracovat sama. Tandemová dynamika měla jinou dynamiku než spolupráce učitelů, která také zahrnovala další osobu ve třídě, či spolupráci s asistentem. „*Na rozdíl od vzájemné spolupráce pedagogů vytváří tandemová výuka užší vazby mezi pedagogy díky tomu, že se podílejí již na přípravě hodiny. Musí si dopředu stanovit cíle a metody výuky a tak si také lépe ověří jejich účinnost. V hodinách se pedagogové soustředili na čtení s pochopením a co největší samostatnou aktivitu žáků. Dokážeme si představit, že tato metoda je v mnoha případech účinnější než přítomnost asistenta ve třídě,*“ všímal si jeden z respondentů.

Možnost připravovat hodiny jako tým a pak spolupracovat na vedení hodiny usnadňovala pedagogům **využití nových metod**, což je snadnější ve dvou. „*Tandemová výuka přinesla možnost implementace alternativních a heuristických metod, členění žákovského kolektivu, sdílení vzájemné zkušenosti pedagogických pracovníků a optimalizaci výukových modelů,*“ ilustroval svou zkušenost jeden z respondentů. Někde pro tandemovou výuku záměrně spojovali zavedené učitele se začínajícími a tato metoda pak působila efektivně i jako **mentoring**. Za obohacující bylo považováno, pokud byli takto spojováni učitelé různých ročníků a prolínala se tak učiva z různých předmětů a různých úrovní.



Zúčastnění sledovali větší vtažení žáků do výuky a rychlejší tempo probírání látky bez toho, aby někteří žáci zůstali upozaděni.

„Při společném plánování a následné realizaci vyučovacích hodin tandemové výuky si pedagogové vzájemně předali mnoho zkušeností, získali nové poznatky a v práci si také vyzkoušely různé metody práce. V průběhu hodin, ale také při následné reflexi vzájemně konzultovali, porovnávali, a sdělovali si své zážitky a pocity ze vzájemné spolupráce. Byla získávána zpětná vazba od žáků, kteří také získávali nové dovednosti, zkušenosti, vědomosti. Vyzkoušeli si také různé způsoby získávání informací i hodnocení své práce. Při plnění úkolů a při vzájemné komunikaci museli řešit různé situace, při kterých se učili i vzájemné spolupráci, prosazení svého názoru, organizaci práce. Svoji práci se naučili žáci také prezentovat před ostatními spolužáky nebo v rámci projektů i před žáky z jiných škol, či měst. V rámci tandemové výuky byly uplatněny všechny klíčové kompetence, zvláště kompetence komunikativní, k učení, k řešení problémů i kompetence pracovní. Kompetence občanská byla naplněna např. při vystoupení s dramatizací pověsti O Kozinovi na Kozinově statku a dramatizaci písničky Malé kotě při velikonočním projektu v SRN. Kompetence sociální a personální uplatnili žáci např. při rozdělování rolí, či zadávání úkolů v rámci skupiny,“ zněl jeden z nejdůležitějších popisů přínosu tandemové výuky.

CLIL

Integrovaná výuka předmětu a cizího jazyka podle odpovědí měla efekt ve dvou oblastech tak, jak byla plánována. Za prvé **zvýšila zájem žáků a zlepšila jejich prospěch** v příslušných cizích jazycích. Za druhé **zlepšila viditelným způsobem jazykové znalosti** (slovní zásobu) a **dovednosti** (komunikativnost v cizím jazyce) u pedagogů jiných předmětů než cizích jazyků. *„CLIL do výuky - především na 1. stupni - obohacení hodiny, jazyková vybavenost žáků, učitelé se zdokonalují v cizím jazyce,“* shrnoval jeden z respondentů, v čem viděl přínos této metody. Velmi často se objevoval CLIL ve spojení s tandemovou výukou, což je jeden z dalších způsobů, jak tyto dvě metody efektivně využít pro více cílů najednou.

Odborně zaměřená tematická setkávání a spolupráce s rodiči žáků ZŠ

Setkávání s rodiči mělo obvykle spíše menší účast, nicméně u zúčastněných se dočkalo pozitivní odezvy. Ze setkání s odborníky byla nejnavštěvovanější ta s psychologem, pracovníkem PPP či dětskými lékaři. Odborná dimenze těchto setkání byla zmiňována, ale za mnohem důležitější bylo považováno **navázání a prohlubování neformálních vztahů s rodiči**, neboť podpora vzdělávacího procesu ze strany rodičů je pro úspěšnost žáků velmi důležitá. Obzvláště úspěšná byla tato setkání tam, kde mohla být spojena jako **sdílená akce MŠ i ZŠ**. *„Setkávání rodičů dětí v MŠ poskytla rodičům informace pro včasné rozmyšlení se nad faktory spojené s nástupem jejich dětí na základní školu a nabídla jim dostatečný prostor pro diskusi nad jednotlivými tématy. V rámci těchto setkávání jsme rodičům umožnili prohlídku tříd, tělocvičny a keramické dílny, besedu s p. ředitelkou, která rodičům představila vizi a záměry školy, předala informace k zápisu do 1. třídy ZŠ. Jiná setkávání přinesla osvětu v oblasti výchovných stylů a rodiče dostal informace jakým způsobem je možno vychovávat dítě, jaká jsou úskalí jednotlivých výchovných přístupů nebo proč je důležitá osobnost rodiče při výchově, kdy dítě trestat a odměňovat, jak motivovat dítě. Všechna setkání posílila vztahy mezi rodiči a pedagogickým pracovníky, ale také vztahy mezi rodiči a „školou“,“* shrnul zkušenost jeden z respondentů.



Důvody pro neúčast v šablonách pro MŠ a ZŠ I.

Otázka "Z jakých důvodů jste se neúčastnili výzvy na šablony I.?" byla zobrazena pouze ředitelům škol, které se neúčastnili této výzvy. Mezi respondenty se vyskytovalo celkem 131 ředitelů či ředitelky těchto škol, z nichž 102 poskytlo odpověď na tuto otázku.

Nejčastěji zmiňovaným důvodem pro neúčast ve výzvě Šablony I. byl **nedostatek času** (29 x), obvykle v důsledku **účasti v jiných projektech** (z typických odpovědí např. „Zapojení školy do jiných aktivit“ nebo „Z obavy, že práce na šablonách nám ubere čas na přípravu na vyučování spojených ročníků“).

K nedostatku času se pojily obavy z **administrativní zátěže** (18 x), a to především pro menší školy (např. „Jsme pouze prvostupňová škola. Na malé škole je velká administrativní zátěž a naše síly se snažíme věnovat dětem a zkvalitňování vyučovacího procesu“ nebo „Velká administrativní zátěž pro málotřídní školu“). Administrativní zátěž byla vnímána negativně především, protože odčerpává **omezené personální kapacity** (21 x, např. „Sestavování nového kolektivu učitelů. Učitelé se museli naučit pracovat v odlišném typu školy, na Šablony už neměli kapacitu. Také proto, že Šablony se jen obtížně plní v takto malých školách specificky zaměřených.“), které by pedagogové jinak mohli věnovat práci s žáky (např. „Jsme pouze prvostupňová škola. Na malé škole je velká administrativní zátěž a naše síly se snažíme věnovat dětem a zkvalitňování vyučovacího procesu.“). Tento problém vyjadřovali především zástupci **malých škol** (např. „Šablony nejsou vůbec uzpůsobené organizačním potřebám a možnostem malé školy. Pokud máme 5 pedagogů, včetně ředitele školy, je pro nás téměř nemožné realizovat tandemovou výuku, stínovou výuku, výuku v jiné škole nebo dlouhodobější školení v předepsaných počtech hodin, kdy je velmi problematické zajistit zástup.“)

Zástupci škol často vyhodnotili, že pro ně **náklady převyšují přínosy** nebo prostě neměli o výzvu zájem (12 x, např. „Jako základní škola speciální jsme si vyhodnotili, že se výzvy nezúčastníme. Přínosy pro naši školu by nebyly vůči vynaloženému úsilí adekvátní.“ nebo „Učitelé neměli o podporu a aktivity zájem.“). Jako jeden z důvodů byla **nevyhovující skladba šablon** (15 x, např. „Nabízené šablony školu neoslovily.“ nebo „Nepodařilo se nám seskládat šablony tak, aby to naší škole vyhovovalo.“) nebo omezující podmínky pro daný typ školy (např. „Nebyly splnitelné pro náš typ školy“).

Vysoká zátěž byla očekávána mj. také kvůli **negativní zkušenosti s předchozími operačními programy a měnícími se podmínkami** ze strany MŠMT (např. „Ve škole nebylo dostatečné personální zázemí pro realizaci šablon a část šablon neřešila naše aktuální potřeby, škola musela řešit další časově a mentálně náročné situace. Nezapojení do šablon I bylo negativně ovlivněno i negativními zkušenostmi s čerpáním prostředků v rámci projektu školy v rámci OPVK v letech 2011, 2012“ nebo „Negativní zkušenosti z předcházejících programů (vysoká administrativní zátěž a časová, minimální ohodnocení).“)

Z dalších častých odpovědí bylo uváděno, že rozhodnutí neúčastnit se bylo přijato předchozím vedením např. „Nevím, v tu dobu jsem v této škole nepracovala.“ nebo „Nezájem o účast ze strany předchozího vedení školy.“)

Absorpční kapacitu tedy ovlivňuje nejen zájem škol o aktivity podporované danou výzvou, personální kapacity a administrativní zdatnost, ale souběh s dalšími výzvami OP VVV či jiných operačních programů a to, zda časová náročnost z výzvy vyplývajících nebude příliš kolidovat s hlavní náplní práce pedagogů, tj. věnování se výuce žáků. Jinými slovy, školy se rozhodují o zapojení také podle toho, zda



přínosy ze zapojení dostatečně vyváží předpokládané náklady finanční, časové a personální. V hodnocení očekávaných nákladů plynoucích ze zapojení hraje podstatnou roli (negativní) zkušenost s předchozími projekty.

