



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



Průběžná zpráva o výsledcích zavádění a realizace společného vzdělávání I.

Vybrané výsledky 1. etapy šetření KA2 projektu APIV A
k 31. 10. 2018

Obsah

1 Úvod.....	3
2. Kvalitativní šetření – etapa I.	5
2.1 Východiska a cíle kvalitativního šetření.....	5
2.2.1 Charakteristika a průběh kvalitativního šetření	6
2.2 Vybrané výsledky kvalitativního šetření.....	8
2.2.1 Příklad zpracování kazuistiky školy.....	8
2.2.2 Vzorce uvažování školy o společném vzdělávání	11
2.2.3 Paradigmatický model školy: Zvládání požadavků na svou práci po implementaci společného vzdělávání	15
2.2.4 Tendence v jednání škol v souvislosti se zavedením společného vzdělávání	15
2.3 Závěry z kvalitativního šetření.....	16
2.3.1 Literatura	16
3. Průběh a výsledky kvantitativní části šetření	18
3.1 Role kvantitativního výzkumu	18
3.2 Formulace výzkumného problému, cílů a výzkumných otázek.....	18
3.2.1 Výzkumný problém.....	18
3.2.2 Cíle kvantitativního výzkumu.....	18
3.2.3 Základní výzkumná otázka.....	19
3.2.4 Limitace strategie výzkumu	20
3.3 Populace, základní a výběrový soubor	20
3.4 Výzkumný nástroj	21
3.4.1 Druh výzkumného nástroje	21
3.4.2 Struktura dotazníku	21
3.4.3 Ověření dotazníku	22
3.4.4 Zpracování dotazníku	22
3.5 Organizace realizace výzkumu - kontaktní dopis.....	23
3.6 Realizace výzkumu.....	23
3.6.1 Sběr dat.....	23
3.6.2 Dotazování na školách	23
3.7 Průběžné a vybrané výsledky výzkumného šetření.....	24
3.7.1 Doména a)	24
3.7.2 Doména b)	25
3.7.3 Doména d)	25

1 Úvod

Průběžná zpráva klíčové aktivity 02 Individuálního projektu systémového APIV A Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem „Průběžná zpráva o výsledcích zavádění a realizace společného vzdělávání I. VYBRANÉ VÝSLEDKY 1. ETAPY ŠETŘENÍ KA2 PROJEKTU APIV A k 31. 10. 2018 představuje první zprávu v plánované řadě průběžných zpráv o výsledcích monitoringu zavádění a realizace společného vzdělávání tak, jak probíhá po změně plánovaného národního kurikula jednotlivých oborů vzdělávání.

Každý rok řešení projektu bude podávána průběžná zpráva za dané údobí sledování, která bude naplňovat dílčím způsobem popis posunu a stavu realizace společného vzdělávání při uskutečňování školního kurikula, především základních škol.

Obtíže a problémy, se kterými se učitelé při výuce v modu společného vzdělávání setkávají v základních školách a které byly identifikovány v rámci našich šetření, budou průběžně zveřejňovány v souladu s chartou projektu v samostatných průběžných zprávách. Za toto údobí šetření byla souběžně připravena "Zpráva o identifikovaných obtížích a problémech v prostředí škol při implementaci společného vzdělávání I. Témata identifikovaná v rámci 1. etapy šetření KA2".

Popisy příkladů inspirativní praxe s teoretickým zarámováním a metodickým prováděním, které jsou výsledkem další komponenty tohoto šetření, jsou získávány v rámci doceňujícího výzkumu (AI - Appreciative Inquiry) - specifického typu akčního výzkumu, kdy jsou poznatky z šetření převáděny do podoby využitelné vzdělávací praxí ve školách. Tyto výsledky za první období v podobě čtyř příkladů zaměřených na činnosti učitele jsou prezentovány v samostatné zprávě "Kroky na podporu společného vzdělávání: Příklady inspirativní praxe I. ". Jsou věnovány vybraným činnostem učitele tak, jak byly v kvalitativním výzkumu definovány jejich oblasti jako důležité a v některých školách problematické či deficitní, v následném doceňujícím výzkumném postupu pak byly vyhledány a popsány příklady ze škol dokládající pozitivní praxi a poskytující inspiraci k následování. První čtyři příklady inspirativní praxe tak navazují konkrétně na tuto průběžnou zprávu o stavu zavádění společného vzdělávání a změnách pedagogických procesů a na samostatnou zprávu o identifikovaných problémech a obtížích ve výuce v rámci společného vzdělávání.

Výsledný popis s vyhodnocením posunu a dosaženého stavu společného vzdělávání ve vyučování v hlavním vzdělávacím proudu pak bude předmětem závěrečné zprávy na konci projektu.

Cílem průběžné monitorovací zprávy je seznámit s nálezy o stavu vzdělávacích procesů na výběru běžných základních škol a se způsobem a průběhem získávání těchto nálezů. Tato zjištění vznikla v první etapě dlouhodobého výzkumu, který má průřezový charakter, na základě šetření učitelů 1. a 2. stupně, vedení škol a podpůrných pozic pro zavádění společného vzdělávání (výchovní poradci, popřípadě školní psychologové a speciální pedagogové školních pedagogických pracovišť). Vzdělávací procesy jsou sledovány prostřednictvím reflexe učitelů - účastníků šetření, kteří pojmenovávají a nahlíží procesy výuky od plánování, realizace a hodnocení, podkrývají svoje pojetí výuky a prvky kultury své školy.

Výzkum využívá design smíšeného charakteru - souběžného kvalitativního a kvantitativního výzkumu s těžištěm v kvalitativním výzkumu, kdy obě linie probíhají paralelně. Zjišťuje a popisuje stav po uskutečnění změny v zavádění společného vzdělávání v základních školách hlavního proudu po zrušení přílohy RVP ZV upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a úpravy podmínek pro realizaci společného vzdělávání normalizací poskytování podpory žákům s potřebami podpory při jejich vzdělávání, tedy popis stavu a reflexi po organizační a koncepční změně, která současnému stavu předcházela v roce 2016.

Charakter zprávy

Zpráva je první v řadě plánovaných zpráv z realizace šetření. Je proto dílčí, průběžná - vychází ze zjištění získaných v rámci první etapy dlouhodobého šetření, váže se na vybrané výsledky kvalitativní linie a kvantitativní linie smíšeného výzkumu, které byly zpracované v době vzniku zprávy, přičemž tato etapa šetření dále pokračuje - zpráva se tedy nekryje časově s průběhem etap šetření smíšeného designu, jehož průběh není lineární.

2. Kvalitativní šetření – etapa I.

Zpráva o kvalitativním šetření je zaměřena na informace o východiscích, cílech, charakteristice, průběhu a vybraných výsledcích v pěti základních školách, které byly zvoleny jako jádrové.

2.1 Východiska a cíle kvalitativního šetření

Pro účely kvalitativního šetření je společné vzdělávání vymezeno jako vytváření podmínek pro takové vzdělávání, kdy je respektována jak sociální rovnost, tak individuální jedinečnost každého žáka. Škola tak musí neustále variovat organizační schéma výuky, vytvářet různé vzdělávací nabídky, ale především hledat diferencované výukové postupy, cíle a vzdělávací obsahy. V této souvislosti je hodnotovým teoretickým východiskem princip nediskriminace definovaný v Listině všeobecných lidských práv. Protože účelem této zprávy je zaměřit se především na získané výsledky, odkazujeme na podrobnější popis teoretických východisek společného vzdělávání v tomto kontextu v odborném článku Pedagogické procesy v podmínkách společného vzdělávání a jejich výzkum (Tomková, Hejlová 2018). Článek také podrobně popisuje a odůvodňuje metodologický postup zjišťovacího šetření, který je opřen o aktuální poznatky o kvalitativních výzkumných postupech při sledování pedagogických jevů.

V souvislosti s implementací společného vzdělávání je v českých podmínkách zaváděn pojem **inkluze**. Ve styku s participanty monitoringu jej v šetření záměrně nepoužíváme, volíme raději výstižnější název pro situaci v českém vzdělávacím prostředí – **společné vzdělávání**. Jsme si však vědomi toho, že v tomto konceptu označuje pojem inkluze závažný jev, kterému je také třeba věnovat pozornost. M. Kohout-Diaz (2018) jej vysvětluje na pozadí zkušenosti, že existují zranitelnější skupiny lidí, kterým musí být v důsledku toho věnována větší pozornost. S oporou o údaje publikované v roce 2003 Evropskou agenturou pro speciální potřeby a inkluzivní vzdělávání je inkluze požadavkem na to, aby bylo napraveno to, co škodí různorodosti vzdělávacích postupů. Zde můžeme spatřovat důvod pro splývání obsahu pojmu inkluze a společného vzdělávání ve vědomí učitelské veřejnosti. Existuje řada dalších důležitých evropských dokumentů produkovaných různými organizacemi a výbory, které principiálně zdůvodňují požadavek společného vzdělávání žáků a studentů v podmínkách státních škol. Také Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha) z roku 2001 zdůrazňuje nutnost „odstraňování segregovaného vzdělávání dětí se speciálními potřebami a jejich integrace do běžného vzdělávacího proudu se zachováním alternativní volby vzdělávací cesty těchto dětí a úkolu zabezpečení rovného přístupu ke vzdělávání pro všechny děti“ (s. 57). Zároveň je třeba zdůrazňovat, že plánování a realizace společného vzdělávání je proces, který se týká celého systému vzdělávání a všech žáků. Prováděcí opatření novely školského zákona z roku 2015 a další školsko-politické dokumenty podle našeho názoru nadále reagují především na odstraňování diskriminace ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale současně je třeba vidět společné vzdělávání jako **rozvíjející se koncept**, v jehož rámci jsou s vážností diskutována témata, jako je demokracie, rozmanitost, diference, stejnost a jinakost, různorodost. Ze všech těchto důvodů je důležité monitorovat implementaci společného vzdělávání z různých úhlů pohledu.

Cílem kvalitativního šetření je sledovat, jak jsou principy společného vzdělávání variantně realizovány v práci státní základní školy. Pro tento záměr byl vytvořen monitorovací nástroj -

polostrukturovaný rozhovor s několika pedagogy na každé škole. Vzhledem k obsahu, který nese, je zároveň sám o sobě podpurným cílem šetření, který má zároveň výzkumný potenciál pro další kroky kvalitativního šetření i pro jeho kvantitativní polohu.

2.2.1 Charakteristika a průběh kvalitativního šetření

V první fázi byl vytvořen a pilotně ověřen hlavní výzkumný monitorovací nástroj – semistrukturovaný rozhovor. Při jeho vývoji rozhovoru jsme respektovali dvě skutečnosti. Za prvé, že vzdělávací procesy jsou centrální oblastí práce učitelů a školy a jsou vždy nějak reflektovány a něčím podmiňovány. Za druhé, v lidské činnosti obecně, tedy i v práci učitele, proces předchází koncept. Neboli lze hovořit jen o tom, co dělám a zpětně se za tím ohlédnout a promýšlet. Ústředním zaměřením monitoringu, tedy i hlavním obsahem rozhovoru, se proto staly **proměny pedagogických procesů** a jejich podmínek subjektivně vnímaných a artikulovaných pedagogy školy.

Pedagogickými procesy v tomto kontextu rozumíme plánování výuky, vlastní realizaci se zpětnou vazbou a hodnocením, komunikaci mezi pedagogy školy o žácích i procesech a situacích, komunikaci vedení školy směrem k učitelům a dalším zaměstnancům školy. Podmínkami těchto procesů z hlediska společného vzdělávání je předchozí zkušenost školy s různorodými žáky a péčí o ně a také společná kultura školy a její vize.

Jádrové školy byly vybrány záměrně v intencích předpokladu, že každou systémovou změnu je možno iniciovat pouze tak, že existují školy, které vědí, jak ji realizovat, mají pozitivní a reflektovanou zkušenost, z níž lze čerpat inspirace pro další školy. Dalším kritériem výběru bylo, aby pozorovatelé zvolené školy alespoň částečně znali, aby reflektovaným jevům bylo možno hlouběji porozumět. Proto bylo za doplňkovou metodu získávání dat zvoleno nestrukturované průběžné přímé nezúčastněné pozorování klimatu školy a hospitační pozorování výuky některých učitelů na škole. Takto bylo vybráno pro zde referovanou etapu šetření pět státních základních plně organizovaných škol v Praze.

Participanty výzkumu se staly na každé škole tři skupiny pedagogů, v každé skupině byli tři až čtyři lidé. První skupinu tvořilo vedení školy. Další skupina sestávala z učitelů, případně i asistentů, z 1. stupně ZŠ, třetí analogicky z učitelů 2. stupně. Odlišení těchto dvou skupin učitelů se řídilo povahou práce se žáky daných věkových kategorií, přičemž je zřejmé, že věkové zvláštnosti žáků mohou do určité míry i podmiňovat tendence v přijímání nebo odmítání odlišností, jinakostí.

Vlastní **polostrukturovaný rozhovor se tematicky členil do tří oblastí:**

1. Pedagogické procesy
2. Porozumění společnému vzdělávání učiteli na škole a posuzování reálných podmínek pro jeho uskutečňování
3. Vize práce školy v horizontu 2-3 let v kontextu společného vzdělávání a představa ideálních podmínek pro danou školu.

Struktura rozhovoru v jednotlivých oblastech sledovala určité schéma: Monitorovaná oblast – páteřová otázka (klíčová) – konkrétní otázky (v jazyce a myšlení učitelů, doplňující nebo rozšiřující klíčovou otázku).

Příklad:

Páteřová otázka pro oblast realizace – skupina učitelů 1. a 2. stupně:

Řídíte učební situace z hlediska obsahu učení s ohledem na konkrétní žáky a na cíle výuky? Co se vám daří? Co se vám nedaří, s čím máte problémy?

Konkretizační otázky:

Při kterých situacích ve výuce si uvědomujete nutnost diferencovat, odlišovat učivo s ohledem na různost žáků?

Při kterých situacích ve výuce si uvědomujete nutnost diferencovat, odlišovat cíle učiva s ohledem na různost žáků? (kognitivní = učební, sociální, vč. prožitkových a postojových, ev. i psychomotorických)

Páteřová otázka pro oblast plánování - skupina učitelů 1. a 2. stupně:

Plánujete učební situace z hlediska obsahu učení s ohledem na konkrétní žáky a na cíle výuky?

Co se vám daří? Co se vám nedaří, s čím máte problémy?

Konkretizační otázky:

Vycházíte při plánování z předpokladu (nutnosti) dosažení odlišných cílů rozdílných žáků?

Jak plánujete učivo s ohledem na odlišnost, různost žáků?

Jak využíváte při plánování předchozí zkušenost z konkrétních učebních situací?

Jste při plánování cílů a učiva dostatečně připraveni předchozím studiem, příp. vedením školy, nebo i vlastní aktivitou, „nutností“, resp. novou realitou, která se projevuje v procesu výuky? (cizinci, sociálně znevýhodněné i znevýhodněné skupiny žáků, žáci se speciálními potřebami)

Jste vnitřně motivováni k plánování odlišných úrovní cílů i učiva?

Plánujete odlišné cíle i úrovně učiva ve vztahu k možné přítomnosti asistenta ve výuce?

Vypovídací hodnota těchto oblastí o procesech vzdělávání a komunikaci na škole byla nejprve ověřena na vzorku 8 učitelů 1. a 2. stupně z různých škol a dvou zástupců vedení základní školy. Obsahová validita byla následně prověřována v průběhu celého dosavadního šetření. Data byla zapisována a byl pořízen jejich zvukový záznam.

V následujícím kroku byla data zpracována do **kazuistik s instrumentální funkcí** pro další kvalitativní zpracovávání a pro kvantitativní část šetření. Kazuistiky byly strukturovány do následujících kapitol:

1. Východisková předchozí zkušenost školy před zavedením společného vzdělávání
2. Vize školy a její sdílení
3. Učitelovy postupy ve výuce v kontextu společného vzdělávání
4. Podmínky pro práci učitelů a školy ve společném vzdělávání – příznivé, nepříznivé vč. asistenta

5. Meze implementace společného vzdělávání dle zkušeností školy

Výsledkem monitorovacího šetření má být kromě zpracování kazuistik těchto pěti škol pojmenovat všechny podstatné podmínky, které skládají obraz práce jednotlivých škol, resp. jejich větší nebo menší proměny v nové situaci, která se navíc neustále dynamicky mění. Proto jsme v následném kroku potřebovali zachytit typický vzorec práce základní školy ve společném vzdělávání. Za tímto účelem jsme vyabstrahovali obsahovou strukturu **vzorce uvažování a reagování školy** na zavádění společného vzdělávání. Analytickým popisem v kazuistikách jsme tak identifikovali čtyři kategorie, které zachycují jevy podstatné pro záznam reakce školy na zavedení společného vzdělávání:

1. Reflexe zkušenosti se společným vzděláváním před jeho zavedením
2. Reflexe reakce školy na zavedení společného vzdělávání
3. Reakce na přítomnost různorodých, zejména výrazněji odlišných žáků a reflexe zkušenosti s nimi
4. Výsledný postoj ke společnému vzdělávání cca po 1,5 roku od jeho zavedení

2. 2 Vybrané výsledky kvalitativního šetření

Průběžná monitorovací zpráva předkládá výsledky zpracování situace na pěti pražských základních školách – kazuistiky jako podkladová data pro další zpracování (uvádíme jeden příklad), vzorce uvažování školy nad svou prací v podmínkách společného vzdělávání jako hlavní datový deskriptivní výstup šetření, jeden příklad možného využití paradigmatického modelu školy. Dalším výstupem jsou tendence ilustrující procesy, kterými se školy ubírají, samozřejmě ovlivněné charakterem sledovaného vzorku škol.

2.2.1 Příklad zpracování kazuistiky školy

Účelem kazuistik v kontextu šetření bylo vytvořit podklad pro další zpracování informací o práci školy a její reflexi. Uvádíme zde proto jednu vybranou kazuistiku jako ukázkou.

Kazuistika vybrané jádrové školy

Východisková předchozí zkušenost školy před zavedením společného vzdělávání
Škola vyjadřuje svou ideu jako „šance pro každého“ už 20 let, myšlenka není nová, dnes je však podporována, proto je to do určité míry lepší. Škola vznikla sloučením dvou škol – prvostupňové a velké plně organizované. Více než 20leté rozvíjení vize osobou ředitelky z prvostupňové školy, které od počátku svého založení v polovině 90. let vstřebávala různé inovativní proudy, zvláště v oblasti výukových strategií a metod. Tato malá škola také aktivně vstupovala do tvorby koncepce RVP ZV a ŠVP. Po sloučení dominoval tento duch malé školy – přešel celý 1. stupeň a vedení se zaměřilo také na rozšiřování vize na celou školu a na propojování myšlenek mezi učiteli 1. a 2. stupně. Učitelé byli cíleně vzděláváni v inovativních přístupech k výuce. Škola měla zkušenost z 1. stupně s dělením tříd v paralelkách, tzv. mixy. S touto zkušeností dále pracuje. Podstatou kultury školy byla (1) užší spolupráce s rodiči, včetně snahy, aby rodiče rozuměli tomu, jak se učí a hodnotí, škola vítala rodiče, kteří si ji záměrně vybrali; (2) integrování a rozvíjení všech dostupných inovací – práce s učivem, koncepce oborových didaktik, ITV, aktivizační metody, činnostní učení, komplexnější vzdělávací programy typu RWCT, atd. Vedení předpokládalo, že právě různorodé metody umožňují diferenciaci obsahovou i cílovou.

Pravděpodobně díky výběru rodin, u kterých bylo vzdělání poměrně vysokou hodnotou, se škola v minulosti nesetkala s větším počtem výrazně odlišných dětí, zejména v oblasti mentálního postižení a psychiatrických potíží. Za přirozené považují diferenciaci mezi běžnou populací žáků, vč. cizinců, nadanějších a se specifickými vzdělávacími potřebami.

Vize školy a její sdílení

Jádrem vize je pokračovat v diferenciaci výuky pro žáky, kteří nemají extrémně výrazné problémy. Stavějí na zkušenosti, že výrazně odlišní žáci neumožňují vytvořit bezpečné a pracovní, ale i podnětné klima pro ostatní žáky ve třídě. Ve škole chybí prostory, kam by asistenti mohli s těmito žáky vyžadujícími velmi silnou péči odcházet v případě potřeby okamžité individuální reakce učitele. Škola stále hledá strategie diferenciaci, které by překonaly organizační, personální a sociální překážky. Usiluje o to rozvinout tuto strategii i na 2. stupni. Vize je stále přítomna na poradách, i při jiných příležitostech připomínána, nyní je už aktivně naplňována samotnými učiteli. Vedení zdůrazňuje význam pozitivní zkušenosti učitelů s diferenciací výuky, včetně spolupráce s asistentem a speciálním pedagogem, případně psychologem. Škola účinně spolupracuje se speciálním pedagogem, který vzešel z jejich řad. Vize do budoucna: Vedení podporuje vytvářet skupiny na různé činnosti v paralelkách na 1. i na 2. stupni. Učitelé 1. stupně chtějí podržet dosavadní styl práce, používané metody, vlídnou atmosféru a důvěru, kterou dává učitelům vedení, neztratit nadšení z tvořivé práce učitelů, rozvíjet spolupráci s rodiči a motivovat je pro spolupráci, protože je to dobré pro dítě. Chtějí méně dětí ve třídě a raději by menší školu. Požadují pozvednout profesi asistentů, jsou důležití. Učitelé 2. stupně by rádi zachovali stmelující celoškolské aktivity – rituály a tradiční akce, protože se na ně děti dlouho připravují a tím se učí, každý může vyniknout v něčem. Také zachovat možnost, kdy učitel může samostatně něco vymyslet a zorganizovat. S tím souvisí i přizpůsobovat organizaci potřebám diferencované výuky.

Učitelovo pojetí výuky v procesech společného vzdělávání

Vedení zdůrazňuje význam tvorby skupin žáků na různé úrovni vzdělávacích potřeb, zkouší v různých ročnících různé modely tak, aby s nimi učitelé byli spokojeni, aby vyjadřovaly jejich možnosti a potřeby. Např. projekt „barevných češtin“ na 1. stupni: ve 2. ročníku je pět tříd, z nich se tvoří osm skupin na 1 hodinu týdně, s jedním vyučujícím třikrát za sebou. Pro tuto výuku je třeba definovat tzv. základní práci v učivu a ročníku, se kterou se všichni vyučující ztotožňují a společně metodicky plánují na úrovni ročníku. Tento základ se rozšiřuje buď pro nadanější, nebo pro pomalejší, pro které se opakuje (tzv. prodloužený výklad). Učitelé 1. stupně plánují rámcově diferencovaně (více poznámek k učivu, k činnostem, různorodé úkoly v projektech), mají promyšlené úkoly, které mohou dělat sami žáci. Deklarují, že učitel musí mít jasno, co musí dělat se všemi, a učit děti, aby si práci braly samy. V závislosti na tom, jak jsou schopni učitelé mezi sebou spolupracovat, diferencují výuku společně. Hodnotí slovně, soustředí se na pokrok jedince, v tom je diferenciaci přirozeně zabudovaná. Používají kriteriální hodnocení se žáky i bez nich nebo „jak to vyplyne“. Žáci jsou vedeni k sebehodnocení, i písemně. Jen někdy je třeba pojmenovat situaci, v níž je dítě potřebující jinou míru podpory, pro spolužáky. Oceňují a dál vyvíjejí strategii tzv. barevných češtin, baví je to, je to tvořivé a oceňují práci v týmu, zároveň konstatují, že je to náročné. Proto od 1. ročníku zvykají děti na promíchávání jako na něco

přirozeného. Učitelé 2. stupně potřebují znát děti za účelem plánování a zadávání úkolů. Např. učitelka angličtiny si dává cíleně pozor, aby nepojmenovávala žáky přídomek lepší, horší, ale říká: „Kdo je hotov, bere si další práci“. Diferenciace je jiná při novém učivu a při prohlubování. Diferenciace se děje i cestou rozšiřování učiva – např. v cizím jazyce obtížnější slovíčka a více k tématu.

Jako problém je vnímána stejná známka za různý výkon.

Učitelka občanské výchovy, která je zároveň výchovnou poradkyní, zdůrazňuje neformálnost práce s PLPP. Také žáci od počátku vědí, jak budou tyto děti pracovat, že si např. samy pro specifickou práci přicházejí. Hodnotí se hlavně individuální pokrok a respektují se specifické potíže. V této souvislosti učitelka dějepisu naráží na meze diferenciace – žáci pracují pod své možnosti, protože vidí, že jiným stačí na dobrou známku nižší výkon. Diferenciace je zvláště důležitá u hlavních předmětů. U výchov, OV apod. to tak není vnímáno, na tyto hodiny také nechodí asistent, což je často škoda.

Podmínky pro práci učitelů a školy ve společném vzdělávání – příznivé, nepříznivé včetně asistenta

Asistent je k dispozici pro zajištění procesu výuky, s učiteli obvykle neplánuje, je-li potřeba se domluvit, děje se tak průběžně a krátce. Je využíván i pro doučování. Zkušenost s asistenty mají spíše učitelé na 1. stupni, asistent je obvykle k dispozici žákům i učiteli tam, kde je potřeba. Někdy je zapojen i do výuky – tam, kde jsou skupiny. V roli asistentů hlavně na 1. stupni působí i studenti učitelství, jejich čas je ale omezen studiem. Na 2. stupni je zatím malá zkušenost s asistentem, někteří učitelé by uvítali asistenta pro třídu, který by tam byl stále. Působení asistenta je na 2. stupni ale organizačně složitější, zkušenosti s ním mají spíše učitelé základních předmětů. Asistent je tam většinou k žákovi, učitelé komunikují krátce s asistentem jen ohledně daného žáka. Učitelé považují asistenty spíše za pomocné síly, nedávají jim pravomoci, dle slov vedení. Žáci na 2. stupni většinou pociťují „mít asistenta“ za ponižující. V reakci na to žakovský parlament natočil film o asistentech. Také někteří rodiče obtížněji přijímají asistenta ve třídě svého dítěte, dokonce si i stěžovali, když asistent jejich dítě napomínal nebo mu pomáhal. Jsou to sice výjimky, ale výrazné. Celkově je však málo asistentů.

Nepříznivé podmínky jsou spojeny s administrativní zátěží, která vyžaduje další práce, učitelé je vyhodnocují jako neučitelské, na úkor promýšlení hodiny a přemýšlení o dětech. Hrozí vyhoření. Chybí dostatek doporučení, co asistent může a nemůže dělat – na 1. stupni. Práce asistentů není zaplacená adekvátně a není doceněna. Je i nedostatek materiálních podmínek pro vnitřní diferenciaci – pomohlo by víceúrovňové zpracování obsahu v učebnicích a námětech a intenzivnější metodické doporučení a vedení. Bylo by třeba učebnic a pracovních listů různé úrovně. Nevzdělanost a neinformovanost rodičů zvláště s ohledem na děti s výraznější odlišností (mentální a s poruchami chování) ohrožují naplňování vize školy. Podmínky pro vstup žáků do speciálních škol se hodně zpřísnily, ale není možno integrovat všechny. Děti, které nabourávají výuku a jsou např. i agresivní zhoršují bezpečnost ve třídě a ohrožují pracovní klima. Žáci s hraničním intelektem jsou na 2. stupni spíše nešťastné, i přes ochotu ostatních žáků pomoci

nezvládají učivo, ani další cizí jazyk, cítí se vyčlenění, přestože to třída nedělá. Psychologa a speciálního pedagoga nelze zatím zaplatit na plný úvazek.

Příznivé podmínky se daří tehdy, je-li symbióza lidí, učitelé se společně domluví na řadě vnitřně diferencovaných aktivit, např. výuka vedená dvěma učiteli, barevná čeština na 1. stupni, spolupráce se speciálním pedagogem apod. Diferenciace pomocí elektronických opor – tablety, PC ve třídě. Ale učitelé zvažují rizika, někomu by práce na PC mohla fungovat jako edukační podpora, ale zkušenost říká, že to potenciálně přináší v dětském kolektivu nedorozumění, závist, vyčlenění. Potřebný žák sám tuto podporu odmítá, aby se necítil vyčleněn.

Výsledný postoj ke společnému vzdělávání cca po 1,5 roku od jeho zavedení

Škola souhlasí se společným vzděláváním s výhradou pro žáky vyžadujícími výrazně individualizovanou péči, kterou nelze vždy předvídat. Vítá podporu společného vzdělávání – finance, asistenty, více odborné pomoci. Důležitá je osobnost asistenta a nastavení spolupráce s učiteli a rodiči. To musí být podpořeno finančně i upřesněním postavení asistentů ve škole vč. náplně jejich práce. Škola však lituje ztráty možnosti vybírat žáky z rodin, které se o vzdělávání svých dětí zajímají, které chtějí se školou spolupracovat.

2.2.2 Vzorce uvažování školy o společném vzdělávání

Následně uváděné vzorce považujeme za základní výstup první fáze šetření. Vzorce nabízejí pohled na školu z hlediska celistvosti její reakce na implementaci společného vzdělávání s ohledem na podmínky, ale i zkušenosti a vize. Cílem vzorce bylo pochopit pedagogické procesy a jejich podmíněnost na úrovni jednotlivé školy. Jejich srovnáním lze identifikovat společné, tedy typické potřeby státní základní školy.

První škola

1. Reflexe zkušenosti se společným vzděláváním před jeho zavedením: Výrazná profilace ve vybraných oborech, péče o image výběrové školy zajišťující kvalitní předávání obsahu vzdělání. Proto přednostně přijímání žáci z okolí, kteří měli potenci zvládnout relativně náročný obsah výuky. Žáci s SVP v prostupných menších třídách, tzv. dyslektických, se speciálními pedagogy. Nositeli inovací byli jednotliví učitelé.
2. Reflexe reakce školy na zavedení společného vzdělávání: Učitelé se cítí nepřipraveni. Nejsou rozvinutější strategie pro společné vzdělávání. Ačkoli se učitelé chtějí dále vzdělávat, svou odbornost nevidí ve speciální pedagogice. Zkušenost s asistentem je minimální.
3. Reakce na přítomnost různorodých, zejména výrazněji odlišných žáků a reflexe zkušenosti s nimi: Velmi výrazně odlišného žáka škole zřejmě i díky své pověsti dosud nemá. Děti s SVP by měly mít speciální vzdělávání, někteří učitelé by uvítali obnovení speciálních tříd. Učitelé jsou ochotni přijmout dítě s SVP jen, pokud nenarušuje plynulost předávání obsahu. I tehdy je nutnost diferencovat výrazněji než jen pro rychlejší a pomalejší viděna jako značná a neefektivní zátěž pro sebe, pro žáka s SVP i pro ostatní žáky, kterým je třeba pomoci si na odlišný přístup k někomu opakovaně zvykat. Diferenciace výuky je vnímána

také jako vzájemná pomoc žáků při skupinové práci, proto nemohou být mezi žáky výraznější rozdíly.

4. Výsledný postoj ke společnému vzdělávání cca po 1,5 roku od jeho zavedení: Společné vzdělávání a spádovost ohrožuje dosavadní trend školy vzdělávat spíše elitu. Je účelné a účinné v oblasti sociální a emocionální, zde vidí škola prostor pro diferenciaci a individuální přístup, a proto také stačí mimo vyučovací aktivity v rámci setkávání různých škol. Neúčelné a neúčinné je v učení, proto je vcelku společné vzdělávání odmítáno s argumentem, že různorodost ohrožuje kvalitu vzdělávání.

Druhá škola

1. Reflexe zkušenosti se společným vzděláváním před jeho zavedením: Otevřenost pro všechny děti jako součást přesvědčení vedení, že děti mají být vzdělávány v rámci bydliště společně. Škola se vymezuje proti segregaci a pro individualizaci, proto má dlouhodobé a výrazné zkušenosti zejména se žáky s SVP, rozvinuté jsou strategie diferenciaci a individualizace, včetně absorbování inovativních programů a hledání způsobů, jak zlepšit spolupráci s rodinou, zvláště u žáků s SVP.
2. Reflexe reakce školy na zavedení společného vzdělávání: Změna potvrdila správnost směřování školy. Podpořila některá organizační opatření (školské poradenské centrum, doučování, financování specialistů, apod.). Škola vždy hledala vlastní cesty a i přes ministerská doporučení spojená se společným vzděláváním chce pokračovat ve svém nastavení a v ověřování postupů podle místních a aktuálních podmínek. Hledá, jak tyto podmínky optimalizovat.
3. Reakce na přítomnost různorodých, zejména výrazněji odlišných žáků a reflexe zkušenosti s nimi: Učitelé sdílejí myšlenku, že každé dítě potřebuje individuální přístup, hledají, jak reagovat na složení třídy. Zkušenost s asistenty je poměrně značná. Škola je prostorově vybavena tak, že asistent může v případě, kdy žák potřebuje aktuálně jeho silnou individuální péči, odejít ze třídy. Výuka ostatních tak nemusí být přerušována. I přes snahu optimalizovat podmínky péče narážejí na limity žáků s LMP, proto uvažují o smysluplnosti zohledňování jejich potíží i pro jejich další život. Na 2. stupni diferencují obsah odhadem, co budou potřebovat v životě. U cizinců škola požaduje státem garantované kurzy češtiny před vstupem do české školy. Hodnotí se pokrok jedince, pro to nevyhovuje klasifikace. Při péči o klima školní třídy je třeba v 1. - 3. ročníku stále vysvětlovat, proč je někdo vzděláván a hodnocen jinak, k pochopení a přijetí dochází kolem 4. a 5. ročníku, kolem puberty je třeba vysvětlovat jinak znovu, zlom nastává v 7. ročníku, kdy každý chce být členem skupiny a žáci s SVP už nechtějí úlevy ani asistenta. Žáky s výrazným LMP v této době už ostatní nemohou přijmout, i když se o to snaží. Rozdíly jsou příliš velké a děti jsou z této snahy již unavené.
4. Výsledný postoj ke společnému vzdělávání cca po 1,5 roku od jeho zavedení: Škola vnímá společné vzdělávání jako samozřejmost. Limitem je druh postižení, u některých dětí nemá společné vzdělávání smysl ani pro ně samé ani pro ostatní. Další limit je mnoho dětí ve třídě a málo asistentů a učitelů na půlené třídy.

Třetí škola

1. Reflexe zkušenosti se společným vzděláváním před jeho zavedením: Otevřenost „pro všechny“ jako klíčová proklamace. Žáci s SVP přijímání již mnoho let. Škola má vyvinuté strategie péče o tyto žáky, především jsou v menších tzv. speciálních třídách (dříve dyslektických) se speciálními pedagogy. Ověřuje se vytváření skupin napříč paralelkami v ročníku, neosvědčuje se však spojování dětí z běžných a speciálních tříd na HV a VV (děti mohou mít dyspraxii, omezený hudební sluch, apod., rozvíjejí se u nich pocity méněcennosti a ze strany druhých mohou být ohroženy).
2. Reflexe reakce školy na zavedení společného vzdělávání: Změna potvrdila správnost přístupu školy ke vzdělávání. Na základě zkušeností nechce škola rušit speciální třídy s argumentem, že pro děti s výraznějšími SVP je lépe, aby měly svůj domovský prostor materiální i sociální, kde se cítí bezpečně. Škola chce navazovat na své zkušenosti, některá doporučení související se společným vzděláváním proto považuje za zbytečná (plány pedagogické podpory).
3. Reakce na přítomnost různorodých, zejména výrazněji odlišných žáků a reflexe zkušenosti s nimi: Učitelé přijímají všechny žáky, ale vidí limity u dětí s LMP, které je výraznější. Tyto děti se v běžné škole nezlepší, naopak situace ve třídě se pro ostatní zhorší v oblasti pracovní, podnětnosti i osobního bezpečí. I z tohoto důvodu musí být u žáka s Aspergerovým syndromem na základě konkrétní zkušenosti vždy asistent. Ve třídách, kde třídní není speciální pedagog, je zkušenost s asistentem spíše rušivá, i když mluví šeptem. Učitel také musí plánovat výuku běžnou a pro asistenta, což je náročné. Hodnocení žáků s IVP neodpovídá jejich výkonu, v klasifikaci to ale nelze odlišit, ve speciálních třídách se hodnotí více slovně a podle individuálního pokroku. Škola vyvíjí vlastní způsob testování, který by zohlednil různost ve výkonech. Zkušenosti s mimořádně nadanými chybí, jsou spíše zkušenosti s tím, že někteří žáci nejsou schopni naplnit požadavky ŠVP.
4. Výsledný postoj ke společnému vzdělávání cca po 1,5 roku od jeho zavedení: Společné vzdělávání je samozřejmost, podmínky ve škole jsou nastaveny dobře. Záleží na učiteli, jak je dokáže přijmout. Limitem jsou žáci s LMP a vysoké počty dětí ve třídě.

Čtvrtá škola

1. Reflexe zkušenosti se společným vzděláváním před jeho zavedením: Otevřenost ve smyslu „šance pro každého“ s dlouhodobou zkušeností začleňování inovativních programů a postupů konstruktivistického učení i jako prostředí pro diferenciaci. Škola upřednostňovala výběr žáků z rodin, které byly schopny se školou spolupracovat a měly vysokou hodnotu vzdělávání. Dlouhodobější je zkušenost s vytvářením skupin mimo třídy v ročníku pro češtinu.
2. Reflexe reakce školy na zavedení společného vzdělávání: Společné vzdělávání umožnilo pokračovat v diferenciaci a ověřování dalších postupů v předmětech a ročnících. Škola však není prostorově vybavena na případnou samostatnou práci asistenta s žákem.

Hledají se strategie, které by překonaly organizační, personální a sociální překážky. Učitelé si definují základní učivo, k němu přidávají nebo ubírají. Diferenciace tedy probíhá nejen metodami a tempem, ale i učivem.

3. Reakce na přítomnost různorodých, zejména výrazněji odlišných žáků a reflexe zkušenosti s nimi: Učitelé považují za přirozené diferencovat postupy, učivo i hodnocení pro žáky s lehčími formami SVP, pro nadané a cizince. Hodnocení je založeno na pokroku jedince, klasifikace proto nevyhovuje. Jako stmelující oceňují celoškolské aktivity a tradice školy.
4. Výsledný postoj ke společnému vzdělávání cca po 1,5 roku od jeho zavedení: Škola se společným vzděláváním souhlasí, ale je to náročné. Záleží hlavně na souhře lidí, aby diferenciace byla smysluplná. Nepříjemná je nařízená spádovost. Dříve si škola cenila rodin, které si ji vybraly a chtěly spolupracovat při vzdělávání svých dětí.

Pátá škola

1. Reflexe zkušenosti se společným vzděláváním před jeho zavedením: Společné vzdělávání praktikováno již řadu let. Dlouhodobě a záměrně jsou využívány inovativní vzdělávací strategie a konstruktivistické postupy. Vzdělávání je důsledně založeno jako kompetenční, výuka má být vedena tak, aby se mohly všechny děti rozvíjet, důraz je na individuální přístup. Přijímání byli přednostně žáci s rodin, které chtěly se školou spolupracovat a které si ji pro její ŠVP vybraly.
2. Reflexe reakce školy na zavedení společného vzdělávání: Změna zavedený trend podpořila. Jeden z členů vedení má na starosti společné vzdělávání a průběžné problémy a šance, které jsou s ním spojené.
3. Reakce na přítomnost různorodých, zejména výrazněji odlišných žáků a reflexe zkušenosti s nimi: Učitelé sdílejí potřebnost individuálního a diferencovaného přístupu k výuce. Strategie zejména ve výběru forem a metod výuky jsou různé v závislosti na složení a velikosti tříd. Učitelé mají zkušenosti se žáky s SVP, cizinci a nadanými. V tomto smyslu také cíleně pečují o klima ve třídách. Hodnocení je pouze slovní, podporovány jsou postupy vedení žáků k sebehodnocení. Avšak tam, kde je překročena míra v rozdílnosti, společné vzdělávání přestává být pro všechny obohacující. Důležitá je spolupráce s asistenty.
4. Výsledný postoj ke společnému vzdělávání cca po 1,5 roku od jeho zavedení: Společné vzdělávání je přirozené, limitem je středně těžké LMP. Důležitá je souhra lidí. Spádovost není velký problém, ale škola dříve oceňovala, že si ji rodiče vybrali pro její zaměření.

Vzorci zpracované do čtyř uvedených kategorií umožnily pochopit, jak mohly být školy na zavedení společného vzdělávání připraveny, jak jej aktuálně, přibližně rok a půl po jeho zákonném zavedení implementují, jak společné vzdělávání souzní s jejich vizí a školní kulturou a kde vidí jeho meze s ohledem na své podmínky. Zároveň je zřejmá validita těchto kategorií pro sledovaný účel.

V této úrovni můžeme také rozpoznat určité tendence v jednání, které uvádíme v bodě 2.3.4.

2.2.3 Paradigmatický model školy: Zvládání požadavků na svou práci po implementaci společného vzdělávání

Paradigmatický model (Staruss, Corbinová 1999) může sloužit pro dokumentaci, jaké všechny podmínky se jeví jako významné, aby je každá škola průběžně monitorovala a vyhodnocovala, protože řídí přenastavení pedagogických procesů, aby společné vzdělávání mohlo být realizováno. Zároveň tyto podmínky ovlivňují, podporují a limitují dosažitelné výsledky každé jednotlivé školy.

Příklad zpracování paradigmatického modelu vybrané jádrové školy

Jev: Jak učitelé a školy zvládají nové požadavky na svou práci po implementaci společného vzdělávání. Příčinné podmínky: Zavedení společného vzdělávání a spádovosti.

Kontext: Škola přijímající všechny žáky, vítající rodiny se zájmem o její program a o vzdělání vůbec. Intervenující podmínky: Sloučení dvou škol, původně prvostupňové, facilitační vzhledem k žákovi, a školy plně organizované výkonově orientované.

Strategie jednání a interakce: Škola cíleně uplatňuje inovativní postupy, aby výuka byla pestrá a aktivizovala žáky při učení kognitivním i sociálním, zvláště na 1. stupni. Vedení podporuje komunikaci mezi 1. a 2. stupněm.

Následky: Vyladování personálních, organizačních a ekonomických podmínek pro vyvíjené strategie, které podporují společné vzdělávání, jasná vize managementu a podpora učitelů při společném vzdělávání.

Účelem zpracování paradigmatického modelu pro každou ze zkoumaných škol je ověřit způsob, jak identifikovat zejména kategorii intervenujících podmínek pro společné vzdělávání, když kategorie příčinných podmínek bude nadále v těchto modelech sycena proměnlivostí ve složení žáků a tedy nutností reagovat na jejich různorodé potřeby. Je třeba vidět, že i na této úrovni se jedná o neustálý proces monitorování proměnných a zvažování účinných strategií vzdělávání, v paradigmatickém modelu zobrazených v kategorii následků skutečných i potencionálních (Tomková, Hejlová 2018).

2.2.4 Tendence v jednání škol v souvislosti se zavedením společného vzdělávání

Uvedené tendence v jednání škol představujeme bez jejich hierarchizace (Tomková, Hejlová 2018):

- tendence v hledání strategií pro kognitivní rozvoj žáků s důrazem na sociokonstruktivistické metody výuky, zejména v hledání postupů při diferenciaci výuky při expozici nového učiva a jeho upevňování v klíčových předmětech (český a cizí jazyk, matematika);
- podpora učitelů při individualizaci včetně hledání variant formativního hodnocení; zvýrazněná nutnost péče o bezpečné a podnětné prostředí ve třídě;
- tvorba nových učitelských týmů školy, zahrnujících i asistenty pedagoga, které řídí a realizují pedagogické procesy včetně cílené komunikace uvnitř školy a se specialisty vně školy;

- tendence hledat nová organizační uspořádávání výuky pro různě sestavované učící se skupiny nebo pro konkrétní učební obsahy (typicky pro český a cizí jazyk, také v podobě nabídky volitelných předmětů reagujících na zájem žáků);
- tendence tvořit prostupné učící se skupiny vycházející z průběžného sledování, co žáci potřebují a jak postupují ve svém učení;
- tendence podporovat sociální rozvoj žáků také organizačně tvorbou učících se skupin napříč ročníky nebo napříč paralelními třídami v ročníku;
- tendence cíleně hledat podpory nejen pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i pro žáky s odlišným mateřským jazykem, případně i kulturou, a pro žáky nadané.

Školy, které byly už před zavedením společného vzdělávání **orientovány na žáka jako rozvíjející se osobnost nejen v kognitivní oblasti**, navazují na své předchozí strategie a **rozšiřují** je. Naproti tomu školy, které byly **více zaměřeny na výkon**, s čímž je spojena jistá výběrovost žáků, nyní strategie společného vzdělávání **hledají obtížněji**. Školy, které mají **zkušenosti se společným vzděláváním dlouhodobější**, vnímají jeho realitu skutečně **procesuálně**, samy sebe vidí v neustálém procesu přizpůsobování se složení žáků vyvíjením funkčních strategií individualizace a diferenciací výuky na pozadí socializace všech žáků.

2.3 Závěry z kvalitativního šetření

Referované kvalitativní šetření zahrnuje pětici základních škol, které v tomto ohledu přistupují k úkolu zavést společné vzdělávání aktivně. Jejich zkušenost svědčí o tom, že podstatné pro společné vzdělávání je neustálé hledání funkční podoby pedagogických procesů vzhledem k žákům, že je tyto školy nacházejí a mohou inspirovat další. Pro decizní sféru by tento monitoring mohl ukázat, jak dále vylepšovat vnější podmínky práce školy tak, aby se v důsledku toho mohla každá škola rozvíjet jako škola společného vzdělávání.

Šetření dále ověřilo, že zvolené postupy monitoringu přinášejí relevantní data. Při zpracování údajů lze porovnat strategie jádrových škol a zjistit tak, co je pro společné vzdělávání, jak je chápáno v intencích šetření v rámci projektu APIV A, podstatně určující. Lze tak s určitou, byť omezenou, mírou zobecnění odhadnout, jaké intervenující podmínky mohou více ovlivňovat implementaci společného vzdělávání ve státních školách.

Ukázalo se rovněž, že i samotné rozhovory s vedením školy, učiteli a asistenty zaměřené na jejich práci na úrovni školy a třídy mohou podpořit seberozvoj lidí i instituce.

Je však zřejmé, že bude třeba se do těchto škol vracet a zároveň monitorovat další školy, aby se podařilo zachytit co největší varietu podmínek a vzdělávacích strategií a potvrdit tendence ve společném vzdělávání v České republice.

Získaná data se stala zdrojovými pro založení kvantitativní polohy výzkumu a formulaci předpokladů v rámci projektu.

2.3.1 Literatura

KOHOUT-DIAZ, M. 2018. *Inkluzivní vzdělávání z globální perspektivy a jeho provádění ve Francii*. Přednáška přednesená na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Praha 27. 2. 2018.

STRAUSS, A.; CORBINOVÁ, J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky zakotvené teorie*. Brno: Nakladatelství Albert Boskovic.

TOMKOVÁ, A.; HEJLOVÁ, H. 2018. Pedagogické procesy v podmínkách společného vzdělávání a jejich výzkum. *Slavonic Pedagogic Studies Journal*. Vol. 7, no. 2, p. 247-268. eISSN 1339-9055. ISSN 1339-8660.

3. Průběh a výsledky kvantitativní části šetření

3.1 Role kvantitativního výzkumu

Prezentovaný kvantitativní výzkum představuje dílčí část výzkumných aktivit KA2ve smíšeném designu, jejichž těžiště spočívá ve výzkumu kvalitativním.

Na předchozí kvalitativní výzkumnou činnost navazuje využitím autentických výpovědí učitelů ZŠ při tvorbě otázek, tj. výroky v dotazníku nejsou výsledkem teoretického výzkumu, ale byly získány empirickým výzkumem od aktérů v praxi.

Při následné kvalitativní analýze pak lze přizpůsobit polostrukturované scénáře rozhovorů reakcím učitelů ZŠ ze všech krajů ČR na jednotlivé položky v dotazníku.

Kvantitativní výzkum v projektu zároveň slouží pro ověření typologie ZŠ podle jejich přístupu k zavádění společného vzdělávání, která byla vytvořena na základě předchozích kvalitativních analýz.

3.2 Formulace výzkumného problému, cílů a výzkumných otázek

3.2.1 Výzkumný problém

Výzkumný problém, který je východiskem tohoto kvantitativně orientovaného šetření, je koncipován a formulován s ohledem na současný stav vědeckého poznání (zejména na základě poznatků z námi provedeného kvalitativního výzkumu) a ve vztahu k potřebě identifikovat a reflektovat klíčové proměny pedagogických procesů týkající se společného vzdělávání žáků na běžných základních školách (tj. mimo jiné i s ohledem na legislativní úpravu školského zákona a příslušných prováděcích předpisů /vyhláška č. 27/2016 Sb./, které vstoupily v platnost 1. 9. 2016).

Výzkumný problém utvářející linii kvantitativního empirického šetření je definován následovně:

Jak jsou vnímány a hodnoceny proměny pedagogických procesů týkající se společného vzdělávání žáků učiteli, resp. vedením běžných základních škol?

3.2.2 Cíle kvantitativního výzkumu

Primárním cílem tohoto šetření je doplnit o relevantní poznatky nálezy z již uskutečněného kvalitativního výzkumu, tj.

1. identifikovat, jak vnímá a hodnotí populace učitelů 1. a 2. stupně a vedení běžných základních škol proměny pedagogických procesů,
2. analyzovat vybrané faktory, které mohou mít vliv na implementaci a rozvíjení společného vzdělávání na úrovni běžných základních škol a
3. formulovat doporučení pro zkvalitnění společného vzdělávání žáků.
4. Jedním z dalších cílů kvantitativního výzkumu je posoudit vývoj vnímání a hodnocení proměn pedagogických procesů souvisejících se společným vzděláváním v čase. Ambicí kvantitativně orientované části výzkumu projektu APIV A (KA2) je podrobit komparaci získaná data z tohoto výzkumného šetření s výsledky, které budou zjištěny v následující etapě kvantitativního šetření, a to, pokud to bude možné, na stejném výzkumném vzorku

respondentů. Charakter kvantitativní části výzkumu tak má znaky longitudinální studie, která umožňuje detailněji a v komplexnější podobě zachytit vývoj vnímání a hodnocení společného vzdělávání u jedné a téže skupiny respondentů (učitelů 1. a 2. stupně a vedení běžných základních škol).

5. V obecné rovině je cílem této kvantitativně orientované studie rovněž přispět a rozšířit vědecké poznání v oblasti výzkumu inkluzivní pedagogiky.

3.2.3 Základní výzkumná otázka

S ohledem na cíle výzkumného šetření byl u učitelů a vedení analyzován vliv vybraných faktorů na tyto **domény pedagogických procesů**:

- a) zkušenosti a vnímaná spolupráce s asistentem pedagoga;
- b) homogenita třídy a zaměření výuky;
- c) zkušenosti s výukou žáků se speciálními potřebami;
- d) připravenost na společné vzdělávání žáků a vnímaná podpora;
- e) vnímané překážky při realizaci společného vzdělávání vedením školy.

Základní výzkumná otázka byla specifikována následovně: *Liší se u učitelů a vedení vnímání a hodnocení jednotlivých domén pedagogických procesů z hlediska vlivu jejich věku, pohlaví, délky praxe ve školství, dosaženého vzdělání, velikosti obce, kde se škola nachází, počtu žáků ve třídách, profilace školy, působení specialisty (např. koordinátor inkluze, speciální pedagog ad.) nebo kraje, ve kterém se škola nachází?*

V návaznosti na základní výzkumnou otázku je možné uvést příklady konkretizovaných výzkumných otázek pro jednotlivé domény:

Doména a)

Mají učitelé zkušenost se spoluprací s asistentem pedagoga, a pokud ano, jak je tato spolupráce hodnocena? Které faktory ovlivňují spolupráci? Existují na straně učitele faktory, které mohou tuto spolupráci negativně ovlivňovat? Jak je učiteli hodnocena profesní připravenost asistentů pedagoga?

Doména b)

Liší se názory učitelů na podmínky organizačního uspořádání třídy s ohledem na společné vzdělávání žáků? Jsou mladší učitelé otevřenější myšlenky společného vzdělávání než starší učitelé? Jaké jsou názory učitelů na individualizaci a diferenciaci v rámci společného vzdělávání žáků?

Doména c)

Se kterou skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mají učitelé nejčastěji zkušenost? Pro jakou skupinu těchto žáků se daří vytvářet vhodné podmínky pro jejich vzdělávání?

Doména d)

Cítí se učitelé být připraveni na společné vzdělávání žáků v rámci jedné třídy? Jakou podporu v této souvislosti vnímají učitelé ze strany kolegů učitelů, vedení školy a pracovníků školského poradenského zařízení?

Doména e)

Jak vedení školy hodnotí administrativní zátěž spojenou s implementací společného vzdělávání? Hodnotí zástupci vedení škol jako problém systém financování základních škol, zaměstnávání asistentů pedagoga nebo speciálních pedagogů? Liší se toto hodnocení z hlediska vybraných faktorů?

3.2.4 Limitace strategie výzkumu

- Limitace dané dostupnými zdroji pro realizaci projektu.
- Limitace dané závazky projektu (140 šetřených škol podle charty projektu).
- Studium předchozích výzkumů obdobné problematiky v ČR:
 - srovnatelnost s jinými šetřeními - otázkou při srovnávání je jednotka výzkumu, kterou není škola, ale učitelé/ředitelé – v tomto výzkumu je základní jednotkou šetření škola jako komplexní jednotka, ve škole je šetřen vzorek učitelů a vedení školy,
 - nízká míra návratnosti – neochota škol účastnit se dotazování s tématem realizace společného vzdělávání a deklarovaná přesycenost škol šetřeními různých institucí a různé úrovně,
 - nízká míra vytěžení terénu - stav znalostí o zavádění a realizaci společného vzdělávání přímo v pedagogických procesech.

Zvolená strategie: kvótní dvouúrovňový výběr, kontaktní dopis a tazatel přímo na místě, 11 dotazníků na školu (5 za první stupeň, 5 za druhý stupeň, 1 za vedení školy).

3.3 Populace, základní a výběrový soubor

- Metoda tvorby vzorku
Byl zvolen kvótní dvouúrovňový výběr.
- Populace
Populaci tvoří všechny běžné základní školy v ČR s prvním i druhým stupněm.
- Základní soubor
Základní soubor představují všechny běžné základní školy v ČR s prvním i druhým stupněm, které se prezentují na internetu prostřednictvím webu.
- Výběrový soubor
Výběrový soubor je tvořen těmi běžnými základními školami, které byly vybrány tazatelkami a zkontrolovány výzkumníky prostřednictvím webu tak, aby v jedné obci nebyly osloveny více než dvě školy a nejednalo se o školy zřízené ve smyslu ustanovení § 16 odstavce 9 školského zákona.

Počet šetřených škol v krajích

Kraj	Počet škol
Královéhradecký	9
Jihočeský	9
Jihomoravský	16
Karlovarský	4
Liberecký	7
Moravskoslezský	14
Olomoucký	10
Pardubický	9
Praha	9
Plzeňský	8
Středočeský	18
Ústecký	9
Vysočina	9
Zlínský	9
Celkem	140

3.4 Výzkumný nástroj

3.4.1 Druh výzkumného nástroje

Pro účely tohoto kvantitativního výzkumu byl vytvořen a použit vlastní výzkumný nástroj – nestandardizovaný dotazník. V závislosti na cílech výzkumu byly položky dotazníku konstruovány na základě poznatků z kvalitativního výzkumu, především kazuistik, které byly v rámci tohoto výzkumu vytvořeny a které reflektovaly v relativně komplexní podobě jednotlivé domény pedagogických procesů společného vzdělávání na základních školách.

3.4.2 Struktura dotazníku

Byly vytvořeny dvě verze dotazníků. První verze byla určena pro učitele z prvního a druhého stupně základních škol. Druhá verze dotazníku pro zástupce vedení základních škol. Obě verze dotazníků byly tematizovány do třech oblastí. První oblast zjišťovala sociodemografické charakteristiky respondentů (celkem 14 pro učitele; 15 pro vedení školy). Druhá část dotazníku obsahovala položky, které svým obsahem reflektovaly jednotlivé domény pedagogických procesů spojené s tematikou společného vzdělávání:

- a) zkušenosti a vnímaná spolupráce s asistentem pedagoga (počet položek: 6, resp. 9)

- b) homogenita třídy a zaměření výuky (počet položek: 13)
- c) zkušenosti s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (počet položek: 4)
- d) připravenost na společné vzdělávání žáků a vnímaná podpora (počet položek: 5, resp. 8)
- e) vnímané překážky při realizaci společného vzdělávání vedením školy (počet položek: 16)

Jednotlivé položky v této části dotazníku byly formulovány tak, aby zachytily názory, zkušenosti a vnímání problematiky společného vzdělávání. Položky se v jednotlivých verzích dotazníku mírně lišily, resp. byly koncipovány a přizpůsobeny pro danou skupinu respondentů vzhledem k zastávané profesi, tj. učitele nebo vedení školy.

Třetí a poslední část dotazníku obsahovala krátké viněty popisující charakteristiky školy, které odrážely jednak zkušenost školy se společným vzděláváním, preferované výukové strategie školy a jednak filosofická východiska školy spojená s myšlenkou společného vzdělávání.

Převážná část položek dotazníku byla konstruována na principu škál Likertova typu (Likert, 1932). Metoda škálování umožňovala relativně spolehlivě identifikovat názory a zkušenosti respondentů na zkoumané jevy. Prostřednictvím této metody bylo možné získaná data z výzkumu následně podrobit rozsáhlejšímu matematicko-statistickému zpracování, především za použití indukčních metod analýzy. Likertova škála se skládala z výroků, na které respondent zaujímal stanoviska, resp. vyjádřil míru souhlasu/nesouhlasu s uvedenými výroky.

K formulovaným výroky v dotazníku mohl respondent své stanovisko vyjádřit na stupnici volbou jedné z těchto variant odpovědí: „zcela souhlasím“; „spíše souhlasím“; „spíše nesouhlasím“ „zcela nesouhlasím“; „nevím, neumím posoudit“. V podstatně menší míře se v dotazníku vyskytovaly položky otevřené nebo uzavřené.

3.4.3 Ověření dotazníku

Formulované položky byly hodnoceny na základě interní oponentury členů řešitelského týmu včetně hodnocení expertů na úrovni NÚV.

Obsahová validita dotazníku byla posuzována také externím oponentem, který se specializuje na kvantitativní výzkum v oblasti pedagogiky.

V přípravné fázi před vlastním výzkumem byl dotazník posuzován v rámci předvýzkumu, a to na malém vzorku cílové populace učitelů/vedení základních škol. V kvantitativně orientovaném šetření bylo provedení předvýzkumu nezbytné, neboť jedním z jeho stěžejních cílů je ověřit, zda a jak výzkumný nástroj funguje (Disman, 2002; Gavora, 2010).

Součástí předvýzkumu bylo ověřování nosnosti výzkumného nástroje, který byl vytvořen pro potřebu šetření a nebyl dosud ověřen (Pelikán, 2007).

Na základě provedeného předvýzkumu a zpětné vazby respondentů byl dotazník optimalizován (z důvodu lepší srozumitelnosti byly např. některé položky dotazníku reformulovány).

3.4.4 Zpracování dotazníku

- Data získaná z empirického šetření byla převedena do číselné podoby.

Stav zavádění principů společného vzdělávání do výuky

- Analytické a matematicko-statistické výpočty byly realizovány pomocí Statistical Package for the Social Sciences.
- V tomto prostředí byla realizována analýza dat, od jejich prvotní kontroly, přes statistické výpočty deskriptivní povahy (např. rozložení četností odpovědí, výpočty průměrů či jiných středních hodnot, směrodatných odchylek, relativních četností apod.), až po složitější analýzy pomocí induktivních statistických metod a procedur (v rámci inferenční analýzy byl např. použit t-test pro dva nezávislé výběry, analýza rozptylu ANOVA, eventuálně mnohonásobné srovnání pomocí tzv. post hoc testů, korelace ad.).

3.5 Organizace realizace výzkumu - kontaktní dopis

- Po kontrole webu školy byl škole zaslán kontaktní dopis se jménem tazatelky a kontaktem na vedení výzkumného týmu.

Avizovaná témata šetření:

- asistent pedagoga ve třídě,
- vedení výuky a složení třídy,
- výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve společném vzdělávání.
- poskytovaná podpora pedagogickým pracovníkům a připravenost na společné vzdělávání žáků s rozdílnými potřebami a vzdělávacími možnostmi v rámci jedné třídy.

3.6 Realizace výzkumu

3.6.1 Sběr dat

Stav do 31. 8. 2018:

- | | |
|--|-------|
| • Počet oslovených škol: | 341 |
| • Počet škol, které se zúčastnily: | 129 |
| • Počet sebraných dotazníků od učitelů: | 1 274 |
| • Počet sebraných dotazníků od ředitelů: | 129 |
| • Aktuální návratnost: | 39 % |

3.6.2 Dotazování na školách

- Tazatelé podepsali smlouvu o ochraně osobních údajů a mlčenlivosti se správci údajů před oslovováním škol.
- Tazatel vybral školy podle počtu v příslušném kraji – seznam, údaje o školách a charakteristiky vybraných škol posílal ke kontrole.
- Metodik šetření provedl kontrolu seznamu a poslal tazateli „Seznam respondentů“ s kódem kraje a další případné instrukce.
- Vedoucí výzkumu poslala na školy kontaktní dopisy s představením výzkumu a prosbou o spolupráci.
- Tazatelé se ozvali školám a dohodli si návštěvu.

- Tazatel navštívil školy, kde informoval respondenty o jejich právech, dohlédl na vyplňování dotazníků, poskytl potřebnou technickou podporu a vyplnil zakódovaný seznam respondentů, který bude sloužit k identifikaci respondenta pro další fázi v opakovaném výzkumu.
- Tazatel zaznamenal stručný popis průběhu návštěvy školy a reakcí respondentů na dotazník.
- Tazatel provedl přepis papírových dotazníků, pokud respondenti nezvolili dotazování on-line.
- Tazatel odevzdal zakódovaný seznam respondentů a papírové dotazníky, pokud na ně došlo.

3.7 Průběžné a vybrané výsledky výzkumného šetření

3.7.1 Doména a)

Mají učitelé zkušenost se **spoluprací s asistentem pedagoga**, a pokud ano, jak je tato spolupráce hodnocena? Které faktory ovlivňují spolupráci? Existují na straně učitele faktory, které mohou tuto spolupráci negativně ovlivňovat? Jak je učiteli hodnocena profesní připravenost asistentů pedagoga?

- Téměř 80 % všech učitelů, kteří se zúčastnili výzkumného šetření (N = 1282), mělo zkušenost se spoluprací s asistentem pedagoga.
- Z hlediska vlivu kraje, ve kterém se škola nachází, lze konstatovat, že nebyl zaznamenán statisticky významný rozdíl v hodnocení **přínosu spolupráce s asistentem pedagoga pro žáky s podporou ze strany učitelů** (N = 1010; F = 0,890, p = 0,563).
- Učitelé základních škol z jednotlivých krajů hodnotili přínos spolupráce jako spíše dobrý (hodnota průměrného skóre se pohybovala v intervalu od 2,94 – 3,36). Statisticky významné rozdíly nebyly v této souvislosti zaznamenány ani s ohledem na další sledované faktory (tj. např. z hlediska vlivu věku respondentů, jejich dosaženého vzdělání, profilace školy nebo pohlaví respondentů). Ve všech těchto případech **byl přínos hodnocen jako spíše dobrý**.
- S ohledem na **přínos spolupráce s asistentem pedagoga pro celou třídu** nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi školami nacházejícími se v různých krajích ČR, ani s ohledem na vliv věku respondentů, dosažené vzdělání či profilaci školy. Na základě t-testu byl evidován statisticky významný rozdíl (t = -2,167, df = 1008, p < 0,05) pouze mezi muži (n = 137) a ženami (n = 873), přičemž ženy hodnotily (\bar{x} = 2,91, SD = 1,022) tento přínos statisticky významně pozitivněji než muži (\bar{x} = 2,71, SD = 1,112). S ohledem na průměrné hodnoty skóre lze konstatovat, že z hlediska všech analyzovaných faktorů **byl přínos hodnocen jako spíše dobrý**.
- V souvislosti s otázkou **profesní připravenosti asistentů pedagoga** lze ve všeobecnosti uvést, že učitelé spíše souhlasili s tím, že asistenti pedagoga by měli být na svou profesi

lépe připravování (téměř ¾ respondentů vyjádřili souhlasné stanovisko). Nebyl evidován statisticky významný rozdíl z hlediska vlivu sledovaných faktorů.

3.7.2 Doména b)

Liší se názory učitelů na **podmínky organizačního uspořádání třídy** s ohledem na společné vzdělávání žáků? Jsou mladší učitelé otevřenější myšlence společného vzdělávání než starší učitelé? Jaké jsou **názory učitelů na individualizaci a diferenciaci** v rámci společného vzdělávání žáků?

- S výrokem „**společné vzdělávání by fungovalo lépe, kdyby se snížil počet žáků ve třídě**“ spíše či zcela souhlasila naprostá většina respondentů (91,1 %, N = 1282). Byl zaznamenán statisticky významný vliv z hlediska velikosti obce, ve které se škola nachází (N = 1282, F = 3,061, p < 0,01). Pomocí post hoc LSD testu bylo zjištěno, že učitelé, kteří vyučují na základních školách nacházející se ve městech s počtem vyšším než 100 000 obyvatel, deklarovali tento souhlas nejsilněji ($\bar{x} = 3,62$, SD = 0,782), oproti školám, které se nacházely v obci s menším počtem obyvatel (do 5000 obyvatel, $\bar{x} = 3,42$, SD = 0,961) (p < 0,05).
- Učitelé běžných základních škol, které se nacházely v různých krajích České republiky (kromě Královéhradeckého kraje, kde prozatím nejsou data k dispozici), **mají problém s přijetím společného vzdělávání, tj. společné výuky různých žáků s individualizací učební podpory a požadavků na výsledky učení**. Nejvyšší hodnota průměrného skóre, která indikovala míru souhlasu s tímto výrokem, byla zaznamenána u učitelů z Jihomoravského kraje (2,81), nejnižší pak u učitelů z Vysočiny (2,40). Tento rozdíl byl rovněž statisticky významný (p < 0,01). Z hlediska vlivu věku nebyl zaznamenán statisticky významný rozdíl mezi skupinami, ale předběžné výsledky ukazují na to, že mladší učitelé, tj. pod 30 let včetně, jsou otevřenější společnému vzdělávání ($\bar{x} = 2,49$, SD = 1,095), než starší skupina učitelů, tj. nad 61 let ($\bar{x} = 2,63$, SD = 1,095) (v tomto případě značí nižší hodnota skóre pozitivnější postoj).

Statisticky významné rozdíly byly evidovány u učitelů učících na různě profilovaných ZŠ, přičemž učitelé ze sportovně zaměřených škol se s tímto výrokem ztotožňovali nejvíce (hodnota skóre 2,89), naopak nejméně učitelé škol se zaměřením na rozšířenou výuku matematiky a přírodovědných předmětů (hodnota průměrného skóre byla 2,28).

3.7.3 Doména d)

Cítí se učitelé být **připraveni na společné vzdělávání** žáků v rámci jedné třídy? **Jakou podporu** v této souvislosti **vnímají** učitelé ze strany kolegů učitelů, vedení školy a pracovníků školského poradenského zařízení?

- Lze konstatovat, že učitelé základních škol **se necítí být dostatečně dobře připravení na společné vzdělávání žáků** (negativní stanovisko v této souvislosti vyjádřilo více než 55 % respondentů z celkového počtu 1282). Nejnižší hodnota průměrného skóre byla zaznamenána u učitelů ze Středočeského kraje, dále pak u učitelů z Jihomoravského či Zlínského kraje. Rozdíl mezi skupinami z hlediska tohoto faktoru nebyl statisticky významný.

Z hlediska věku lze uvést, že mladší učitelé (31 – 40 let) se cítí být méně připraveni než starší učitelé (nad 61 let věku) a ti učitelé, kteří mají VŠ vzdělání s pedagogickou kvalifikací vnímají připravenost nejhůře, naopak učitelé se speciálně pedagogickou kvalifikací lépe, byť pořád jako nedostatečnou. Z hlediska vlivu profilace školy je připravenost vnímána nejhůře ze strany učitelů sportovně zaměřených základních škol.

- Co se týče **podpory při práci se žáky se SVP, tak učitelé vnímají jako relativně dostatečnou míru metodické podpory ze strany vedení školy** (více než 70 % respondentů zaujalo kladné stanovisko na formulovaný výrok).

Z hlediska statistické komparace škol z jednotlivých krajů lze uvést, že nejvýznamněji pociťují tuto metodickou podporu učitelé ze základních škol Karlovarského kraje, naopak nejméně je tato podpora vnímána učiteli z kraje Vysočina.

Ukázalo se, že starší učitelé vnímají podporu vedení více než učitelé mladší, učitelé s VŠ vzděláním a pedagogickou kvalifikací a ti učitelé, kteří vyučují na škole s rozšířenou výukou matematiky a přírodovědných předmětů – nicméně rozdíly mezi skupinami nebyly statisticky významné. Z hlediska pohlaví rovněž nebyl zaznamenán statisticky významný rozdíl.

- Necelých 55 % respondentů (N = 1280) vyjádřilo souhlas s výrokem „**při práci se žáky se SVP se mi dostává dostatečné metodické podpory ze strany pracovníků školského poradenského zařízení - ŠPZ**“.

Učitelé, kteří učí ve školách v obci s počtem obyvatel do 500, hodnotí podporu nejvíce pozitivně, nejméně pozitivně pak učitelé učící ve školách v obci, jejíž počet obyvatel se pohybuje v rozpětí mezi 500 – 999.

Z hlediska věku je podpora nejméně vnímána nejmladší skupinou učitelů (tedy pod 30 let věku). Pomocí analýzy rozptylu (N = 1279, F = 3,637, p < 0,05) a následného srovnání skupin post hoc LSD testem bylo zjištěno, že ti učitelé, kteří mají vysokoškolské vzdělání bez pedagogické kvalifikace, hodnotí metodickou podporu ze strany školského poradenského zařízení nejhůře ($\bar{x} = 1,78$, SD = 1,394) na rozdíl od učitelů s vysokoškolským vzděláním se speciálně pedagogickou kvalifikací ($\bar{x} = 2,53$, SD = 1,001).



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



společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem
implementace akčního plánu inkluzivního vzdělávání
metodická podpora

Národní ústav pro vzdělávání
Weilova 1271/6, 102 00 Praha 10

Projekt APIV A je spolufinancován Evropskou unií.