



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



npi | Společné vzdělávání
a podpora škol krok za krokem

Zpráva o identifikovaných obtížích a problémech v prostředí škol při implementaci společného vzdělávání IV

Témata identifikovaná v rámci šetření KA2 projektu APIV A
k 30. 9. 2022

Souhrn

Průběžné zprávy aktivity KA2 z projektu APIV A seznamují s nálezy o obtížích a problémech ve školách při zavádění společného vzdělávání, které byly učiněny v rámci dlouhodobého výzkumného šetření výzkumníky i pedagogickými pracovníky (PP), kteří se šetření účastnili. Zpráva IV. je monotematická, věnuje se problému **řešení složitých případů žáků ve škole**, tedy takových, kdy **v silách školy samotné není vyřešit problém a je třeba spolupráce mezioborové, případně mezirezortní**, a obtížím škol spojených s řešením problému.

Uvádíme zde poznatky z průběžných šetření od r. 2017 a především z akčního výzkumu (2021 – 22), kdy jsme se šetřili podmínky pro řešení složitých případů a způsoby, jak v zúčastněných školách **pomocí postupů case managementu s využitím metody případových konferencí řeší konkrétní případy**, jak reflektují, které problémy, jak a jakým způsobem zvládají, jak nalézají či nenalézají řešení a co jim činí obtíž.

Zjištění se vztahují k okruhům: 1) popis a vyhodnocení identifikovaných obtíží při řešení problému, 2) doporučení k uplatňování postupů case managementu v prostředí školy - pro pedagogické pracovníky od třídního učitele po vedení školy i pro další aktéry řešení složitých případů, 3) doporučení k přijetí kroků pro vytváření podmínek a poskytování podpory školám pro řešení složitých případů žáků v rámci dotčených rezortů (MŠMT, MPSV, MZ) a v rámci meziresortní spolupráce.

Pro doplnění informací o šetřených školách a zařazení výsledků do kontextu společného vzdělávání proběhlo kvantitativní šetření zjišťující míru inkuzivity kultury šetřených škol ve srovnání s kontrolní skupinou. Šetřením byla zároveň ověřována validita a reliabilita české verze nástroje „Rozvoj učení a zapojení ve škole“ (podle Booth, Ainscow, 2011).

Závěry :

1) Různorodé případy se týkaly různých aspektů neprospívajícího žáka, které souvisejí s jeho vnitřními i vnějšími podmínkami a vyžadují řešení nejen v oblasti didaktické intervence: různé formy zanedbávání – stravování, výchova, zdravotní péče, nezáměr rodiče o dítě – útěky z domova, toulky, záškoláctví, problémy v pěstounské péči, potřeba vytvoření sítě na ochranu dítěte, žáci cizinci s problematickým rodinným zázemím nebo sociokulturním zázemím rodiny, materiální obtíže rodiny, konflikty rodičů a školy, komunikace problému

mezi školou a rodinou, výchovné obtíže vyplývající z nejednotného přístupu rodičů, poruchy chování.

Školy se snahou systematicky řešit složité případy žáků z uskutečněného šetření patří mezi školy s vyšší mírou inkuzivity kultury školy a také samy sebe vnímají jako školy snažící se vytvářet podpůrné prostředí pro všechny své žáky a prostředí přijímající různost.

Obtíže při rozhodnutí řešit ve škole problém „složité případy žáků“ systémově:

- Chybí standard, jak realizovat case management ve škole včetně případové konference (kdy je vhodné použít, za jakých podmínek).
- Chybí systém poskytování a sdílení informací o dítěti mezi odborníky a rezorty (i na úrovni prevence ohrožení dítěte).
- Chybí komplexní sledování prospívání dítěte s obtížemi v průběhu školní docházky a vzdělávání na vyšším stupni.
- Pro rodiče chybí soustředěná informační podpora a péče, řeší problém dítěte s různými odborníky nezávisle na sobě, nemají zdroj informací na jednom místě.

Obtíže při řešení problému:

- Zvládnutí postupů case managementu (u PP) - potřebné znalosti a dovednosti case managera, který vede řešení případu.
- Sociální dovednosti (u PP) – potřeba zvládnání emocí, vytváření prostředí pro jednání.
- Znalosti ze sociálně právní oblasti (u PP) – oblast ochrana dítěte, rodina, správní řízení.
- Podmínky ve škole pro použití postupů case managementu – potřeba konkrétní podpory v plánování, řízení, organizaci a kontrole vedení školy, zájem vedení školy řešit problém.
- Spolupráce mezi odborníky: případy vyžadovaly různou míru účasti odborníků uvnitř školy a mimo školu, různou míru spolupráce odborníků mezi školou a mezi sebou – získání zainteresovaných účastníků, zajištění jejich spolupráce organizační, mezioborové i faktické personální.
- Spolupráce s rodinou: hledání nástroje pro komunikaci a pro spolupráci s rodinou, hledání postupů dosahování dohody s rodinou.
- Facilitátor případové konference – získání neutrální osoby pro vedení konference.
- Časová náročnost pro zainteresované – řešení nebývá jednorázové, kroky vyžadují postupnost a návaznost, někdy se během řešením jednoho problému vynoří další.

2) Doporučení pro řešení složitých případů ve škole

Pro školu:

- Zavádění postupů case managementu pro případy ve škole.
- Specializované pozice – sociální pedagog nebo PP uvolněný pro CM + finanční zajištění v rozpočtu školy.
- Vzdělávání pedagogických pracovníků (třídní učitelé, výchovní poradci, školní metodici prevence popř. další specializované pozice, vedení školy): postupy case managementu, sociálně právní problematika dítěte a jeho rodiny, sociální komunikace, speciálně vyjednávání a řešení konfliktů, jednání s obtížným klientem.

Na podporu škol:

- Organizace a zajištění specializovaného DDVPP.
- Sociální pedagog, popř. sociální pracovník (ve školách potřebujících se věnovat výrazně i sociální práci).
- Systém sdílení informací o dítěti při prevenci ohrožení - mezirezortní (MŠMT – MPSV – MZ).
- Pozornost vzdělávací politiky možnostem a potřebě zavádět CM v základních i středních školách (nejen ve školách mateřských, jak je doporučováno ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, viz s. 47).

Pro implementaci CM ve školství:

- Vytváření organizačních podmínek pro sociální práci s rodinou na půdě školy na zajištění podmínek pro naplňování práv na vzdělávání a rozvoj dítěte – úprava ustanovení ve školském zákoně.
- Vyhláška upravující case management ve školské praxi (možnosti a podmínky užití případové konference a závaznost přijatých závěrů pro zúčastněné).
- Znalost case managementu jako součást vzdělání pro ředitele, výchovné poradce nebo školní metodiky prevence.

Poznámka: Všechny tabulky a obrázky jsou autorské, vznikly zpracováním dat získaných v rámci šetření KA2, které je popisováno v následujícím textu.

Obsah

Souhrn	1
1. Cíle projektu a předmět zprávy	6
1.1 Cíle projektu	6
1.2 Cíl zprávy	7
1.3 Charakter zprávy	7
1.4 Východiska pro identifikaci problémů při řešení složitých případů žáků ve školách ve společném vzdělávání v šetření	9
Chápání pojmu problém	9
Pojetí společného vzdělávání v základních školách	9
Vymezení pojmu složitý případ	10
Vymezení case managementu ve školské praxi	11
2. Popis problému a identifikace obtíží	14
2.1 Sledování složitých případů žáků a jejich řešení ve školách ve výzkumném šetření	14
2.2 Identifikace problémů a obtíží z dalších zdrojů v KA2	15
3. Identifikované obtíže	16
3.1 Případy jako problém	16
3.2 Průběh řešení problému a identifikace obtíží	17
3.3 Reflektované přínosy užití CM po překonání obtíží	22
4. Doporučení	23
4.1 Doporučení pro řešení složitých případů žáků ve škole	23
4.2 Doporučení pro vytváření podmínek pro překonávání identifikovaných obtíží při zavádění a realizaci CM při řešení složitých případů žáků	24
5. Závěry	25
6. Zdroje	26
Příloha 1: Šetření řešení složitých případů žáků ve školách - popis postupu a výsledky	27
1. Fáze šetření	27
2. Design smíšeného šetření řešení složitých případů žáků	28
2.1 Kvalitativní linie šetření	28
2.2 Kvantitativní šetření míry inkuzivity kultury školy	33
Výsledky šetření okruhů kultury školy souvisejících s mírou inkluze ve škole	34
Výsledky odpovědí pro jednotlivé okruhy hodnocení inkuzivity kultury školy	35
2.3 Postupy zpracování	51
3. Zdroje	52

1. Cíle projektu a předmět zprávy

1.1 Cíle projektu

Úkolem aktivity *Sledování plánování a hodnocení společného vzdělávání* – KA2 je přispět k naplňování cílů projektu ESIF APIV A *-Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem. Implementace Akčního plánu inkluzivního vzdělávání – metodická podpora*, který se realizuje v období 2017 - 2022 v současnosti v Národním pedagogickém institutu ČR, původně v Národním ústavu pro vzdělávání.

Cíle projektu:

- podpořit zavádění a realizaci společného vzdělávání,
- zajistit efektivní implementaci určených úkolů Akčního plánu inkluzivního vzdělávání

a z dílčích cílů projektu naplňovat následující cíle:

- monitorovat postupy při zavádění společného vzdělávání, navrhopvat a ověřovat možnosti řešení, což je cíl přímo naplňovaný činností aktivity KA2 a
- podporovat pedagogické pracovníky při uskutečňování společného vzdělávání. Tento cíl je aktivitou KA2 naplňován nepřímo prostřednictvím přípravy návrhů pro pregraduální a další vzdělávání pedagogických pracovníků a přímo v rámci doceňujícího výzkumu ve školách, ve kterém jsou připravovány příklady inspirativní praxe ze škol a který má zároveň přímý efekt pro zúčastněné školy.
 - V rámci řešení tématu složitých případů žáků ve škole byl přímý dopad výzkumné aktivity konkrétně v participujících školách ještě výraznější, pedagogičtí pracovníci se přímo podíleli na realizaci výzkumných činností ve své škole jako výzkumníci, ve výzkumná činnost se byla součástí jejich vlastní pedagogické činnosti. Průběh a výsledky z akčního výzkumu, jehož byli sami aktéry, tak přímo ovlivňují jak jejich další činnost, tak činnost školy.
 - Postupy řešení složitých případů byly připraveny jako jeden vzdělávací modul pro programy DVPPsv v aktivitě KA3 projektu, který byl pilotován a následně realizován v rámci DVPP sv v souběžně realizovaném projektu APIV B.

1.2 Cíl zprávy

Cílem zprávy je seznámit s nálezy z dlouhodobého šetření, které tematizují problémy a obtíže ve vzdělávacím procesu v běžných základních školách v rámci implementace společného vzdělávání. Problémy a obtíže byly identifikovány jednak výzkumníky KA2 během realizovaných šetření ve vybraných základních školách, jednak je přímo identifikovali, pojmenovali a nahlížíjí sami pedagogičtí pracovníci, účastníci šetření, ať jsou to učitelé, výchovní poradci, vedení školy, případně školní metodici prevence a v případech, kdy ve škole působí, speciální pedagogové, sociální pedagogové a školní psychologové.

Dlouhodobý výzkum aktivity KA2 je postaven na designu smíšeného charakteru souběžného kvalitativního a kvantitativního výzkumu s těžištěm v kvalitativním výzkumu, zjišťuje a popisuje stav po uskutečnění změny v zavádění společného vzdělávání v základních školách hlavního proudu po úpravách Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání stanovením požadavků na péči o děti se speciálními vzdělávacími potřebami a děti nadané a po úpravě podmínek pro realizaci společného vzdělávání normalizací poskytování podpory dětem/žákům s potřebami podpory při jejich vzdělávání, tedy popis stavu a reflexi organizační a koncepční změny po roce 2016 s následujícími úpravami norem a postupů.

1.3 Charakter zprávy

Zpráva je čtvrtá v řadě průběžných zpráv o zjištěných problémech – je tedy svým charakterem dílčí, tentokrát se zaměřuje na jednu vybranou oblast problémů a obtíží spojených s řešením problému – **řešení složitých případů žáků ve škole.**

Vycházíme ze zjištění učiněných během celého dosavadního průběhu projektu z kvantitativního, ale především kvalitativního šetření z první etapy v základních školách (*Průběžná zpráva o výsledcích zavádění a realizace společného vzdělávání II., 2019*), z doceňujícího výzkumu užívaného pro tvorbu příkladů inspirativní praxe, které se věnovaly možnostem využívání prostředku a metody případové konference při řešení složitých případů žáků ve školách (*Příklady inspirativní praxe III – Případové konference ve školách a pro školy, 2020*), z jednání odborného panelu APIV A věnovanému využití případových konferencí k řešení složitých případů žáků ve škole a z jednání odborného panelu APIV A věnovanému problematice využití postupů case managementu při řešení složitých případů žáků, kterých se účastnili odborníci ze základních škol, pedagogicko-psychologických

Řešení složitých případů žáků – problém a obtíže

poraden, fakult připravujících pedagogické pracovníky, zástupců školské správy a nevládních organizací, NPI a ČŠI.

Na tyto poznatky a podněty navázalo samostatné kvalitativní šetření ve vybraných školách doplněné jejich kvantitativním šetřením. Vzhledem k datu, ke kterému se tato zpráva váže (30. 9. 2022) budou později k návrhům řešení této tematiky a doporučením využity podněty z opakovaného šetření základních škol z poslední etapy projektu a z šetření navazujícího přímo na šetření složitých případů, to se věnuje v konstrukčním výzkumu koncipování formy dalšího vzdělávání PP pro společné vzdělávání pojaté jako učení se prostřednictvím řešení konkrétních případů ve škole pod vedením odborníka (bude zahrnuto v závěrečné zprávě projektu).

Řešení složitých případů žáků – problém a obtíž

1.4 Východiska pro identifikaci problémů při řešení složitých případů žáků ve školách ve společném vzdělávání v šetření

Chápání pojmu problém

V šetření vzdělávání ve školách v rámci sledování implementace společného vzdělávání jako problém chápeme jev, kdy buď škola nezná řešení úkolu, nebo nezná postup vedoucí k řešení úkolu. Při identifikaci problému ve vzdělávacích procesech ve škole sledujeme, co je pro školu a učitele problém a co nebo kdy není problém, ale obtíž, která brání, ztěžuje plnění či neumožňuje splnění úkolu nebo snižuje dosažení kvality jeho plnění.

Pojetí společného vzdělávání v základních školách

V metodologii našeho výzkumu zabývajícího se vzděláváním všech žáků společně ve školách v hlavním vzdělávacím proudu v heterogenních třídách a dalších organizačních formách vyučování považujeme za důležité nahlížet problematiku společného vzdělávání z různých úhlů pohledu. Otázku implementace podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a pro žáky nadané a mimořádně nadané chápeme jako součást práce s diverzifikovanou skupinou žáků ve školním prostředí a jako součást podpory každého jednotlivého žáka podle jeho vzdělávacích potřeb a možností a to tak, aby měl vytvořeny kvalitní podmínky pro své učení a pro svůj rozvoj podporující dosáhnout svého optima.

Přijetí ideje společného vzdělávání v českém školství vnímáme především jako sociálně pedagogickou otázku přijetí jinakosti a vytvoření podmínek pro toto přijetí.

Řešení složitých případů žáků – problém a obtíže

Tento přístup předpokládáme pro vzdělávací praxi na prvním stupni základního vzdělávání jako přirozený vzhledem k funkcím a úkolům primárního vzdělávání, kdy očekáváme u učitelské veřejnosti konsensuální přijímání konceptu pedagogické práce zaměřené na žáka jako osobnost a její rozvoj s respektováním individuálních specifik a dynamiky vývoje jednotlivých žáků. S tím je spojené zvládnutí speciální podpory rozvoje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, který může mít obtíže nejen s učením, ale i s komunikací, chováním, sebepojetím a sebehodnocením, právě tak jako zvládnutí specifické podpory žáka nadaného, v rámci jejich individuálních předpokladů a dynamiky jejich vývoje. V případě vzdělávání na 2. stupni ZV je toto pojetí rozpracováno pedagogickou teorií a podložené výsledky dílčích empirických didaktických a psychodidaktických výzkumů, ale o konsensuálním přístupu zatím hovořit nelze vzhledem k odlišnému akcentování různých cílů vzdělávání a k neujasněnému společnému pojetí obsahu vzdělávání, a to jak ve školní praxi, tak ve vzdělávací politice, a v situaci, kdy ani v současném stádiu přípravy úprav kurikula pro ZV nejsou tyto otázky ujasněny.

Cílem inkluzivního procesu v základních školách je nastavit optimální podmínky pro vzdělávání všech žáků tak, aby při zabezpečení adekvátních podpůrných opatření nezbytných pro zajištění vzdělávacích potřeb každého z žáků, bylo možné vzdělávání uskutečňovat přednostně v hlavním vzdělávacím proudu a to jak při společném učení, tak diferencovaně i individuálně.

Ve výzkumu neuvžíváme v šetření ve školách pojem inkluze, upřednostnili jsme pojem společné vzdělávání, který považujeme za termín inkluzivnímu vzdělávání nadřazený, inkluzivní přístup ke vzdělávání různých žáků je jeho součástí. Během společného vzdělávání dochází k postupnému přijímání a uskutečňování inkluzivního principu na různé úrovni v kultuře školy jak v rovině organizace, tak sociálních vztahů a přímo ve výuce. (V šetření a komunikaci o společném vzdělávání se pak lze vyvarovat možné záměny termínů inkluze a integrace respondenty a dalšími účastníky komunikace.)

Vymezení pojmu složitý případ

Jako složitý případ v našem šetření chápeme případy, které škola vnímá jako problém to takový, který nedokáže řešit bez pomoci dalších odborníků. Škola řešení nezná nebo ho zná, ale neumí ho řešit; při řešení nejsou aplikovatelné nebo jsou neúčinné obvyklé přístupy ve

Řešení složitých případů žáků – problém a obtíže

škole používané. Jako složitá je vnímána i komplexnost případu, kdy se úkol řešit problém netýká pouze problému přijetí a realizace didaktických a výchovných opatření u žáka samého. Je nutná práce s více aktéry např. s celou třídou, rodiči žáka, rodiči ostatních žáků, s celým pedagogickým sborem a dalšími pracovníky školy ... Dalším příznakem je, že obtíže žáka jsou spojeny nejen s jeho kognitivním nebo sociálním učením ve škole a jeho začleněním, ale týkají se jeho duševního a fyzického zdraví, výchovy a péče v rodině, jeho sociokulturního zázemí, podmínek v rodině pro péči a rozvoj dítěte včetně podpory jeho vzdělávání ... Škola jako složitý případ někdy subjektivně označuje i takové případy, kdy se s určitým jevem setká poprvé ve své praxi a chybí jí znalosti řešení nebo znalosti, kde získat informace pro řešení.

Složitý případ škola potřebuje řešit ve spolupráci s odborníky mimo školu, často ve spolupráci mezioborové, multioborové a mezirezortní.

Vymezení case managementu ve školské praxi

Case management v sociální práci

CM je koordinovaná činnost směřující k podpoře klienta. Případová práce je aplikací řady metod jiných oborů, ale vytváří speciální metody sociální terapie. Cílem je nalézt co nejefektivnější a nejvhodnější řešení pro individuálního klienta tak, aby odpovídalo jeho potřebám, a klient tak byl do nalezení tohoto řešení aktivně zapojen. Zároveň postup přináší zvýšení kvality práce jednotlivých pracovníků, zefektivnění využívání finančních prostředků a rychlejší zapracování nových pracovníků v rámci organizace školy.

CM ve škole

Cílem case managementu ve školské praxi je vytvořit tým ochrany práv dítěte ve škole. K tomuto účelu je nutné definovat zájem a blaho konkrétního dítěte, jeho sociální situaci, různé úhly pohledu na tuto situaci a následně sjednotit postup při řešení situace, fáze řešení, jejich kontrola a definování splněných předem stanovených cílů.

V čele řešení stojí case manager, který musí mít **odbornost** – znalosti právního rámce řešeného problému, **osobnostní erudici** – ukotvení v profesi (středobodem je prospěch jedince či zájmové skupiny – rodiny dítěte, školy atd.). **Komunikační předpoklady** –

Řešení složitých případů žáků – problém a obtíž

schopnost komunikovat s různými sociálními a věkovými skupinami a **osobní zaujetí** - stát si za svým názorem, osobní nasazení a zájem o tuto metodu.

Zásady case managementu ve školním prostředí:

- podpora a zaměření na zdravé stránky dítěte,
- adekvátní vztah mezi žákem a case managerem,
- intervence jsou založené na žákově rozhodnutí,
- asertivita při komunikaci,
- práce s dítětem a rodinou jsou procesem, kde je častá možnost změny,
- při práci s dítětem a jeho rodiči je vhodné i využívání zdrojů komunity nebo širší rodiny,
- celkově proces case managementu směřuje k ochraně a podpoře práv žáků.

Žák podle dosažené úrovně svého vývoje je partnerem case managera a nese přiměřenou odpovědnost za svá rozhodnutí.

Činnosti v rámci case managementu

- Intervence - v rámci konkrétní situace lze intervenovat ve prospěch klienta (=žáka, rodiče, učitele).
- Konzultace a odborné poradenství - umožňuje zapojit více odborníků a vytvořit víceoborový tým, který může podpořit a vést klienta žádoucím směrem.
- Terapie a mediace – může terapeuticky působit v pochopení situace a následně aktivizaci vlastních zdrojů klienta pro jeho další rozvoj. V případě konfliktu je možné nastavit pravidla a komunikaci mezi jednotlivými účastníky.
- Odborné služby – vzhledem k tomu, že nabízí víceoborový tým na podporu klienta, může nastavit i odborné služby vedoucí k tomuto cíli.
- Právní pomoc – protože se jedná o složité sociální procesy, ve kterých působí metoda case managementu, bývá nutné vyjasnit právní postavení účastníků a zároveň i definování právního rámce, či další speciální právní podpory.
- Podpora klienta/žáka, žáka a jeho rodiny – veškeré možnosti nabídky vedou k podpoře klienta, pochopení jeho situace a nastavení pravidel pro stabilizaci či zlepšení jeho situace.

Cíle dosažitelné prostřednictvím využití postupů case managementu

- Zrychlení komunikace mezi různými subjekty, transparentnost předávaných informací.
- Přesahuje do oblasti sociálně právní, což se u některých žáků a jejich rodin jeví jako důležité.
- Ujasnění stanovisek a názorů všech angažovaných stran pod vedením odborníka.
- Hledání inovativní možnosti řešení.
- Potenciální změna v problémovém systému.
- Uklidnit současnou situaci. Zorientovat se ...

Praktikování case managementu ve školství

- Nejsou známy žádné výzkumy v ČR na toto téma, v českém prostředí jsou zdroji informací o teorii a praxi case managementu především texty pro vzdělávání sociálních pracovníků (DOSOUDILOVÁ, K., 2008 , HAASOVÁ, K. 2008, SOLAŘOVÁ, H., 2013) a výsledky projektů v oblasti sociálních služeb. O případech snah využít postupy case managementu ve spolupráci se sociální prací ve škole u žáků ze sociálním znevýhodněním žáků (žáci ohrožení sociálním vyloučením a žáci cizinci) a žáků s kombinovanými SVP (sociální znevýhodnění a další speciální vzdělávací potřeby) informují disertační práce bakalářských a magisterských studií v oblasti sociální práce.
- V podmínkách škol je case management vhodný především pro takové situace, kdy dítě vyžaduje specifický přístup především s ohledem na specifičnost sociální situace a odlišnosti jeho chování, které mohou být zapříčiněny různými, předem neznámými faktory.

2. Popis problému a identifikace obtíží

Popsat problém a sledovat jeho řešení ve školách a identifikovat obtíže provázející jeho řešení bylo součástí šetření v rámci akčního výzkumu řešení složitých případů ve škole prostřednictvím postupů case managementu. Tyto poznatky byly doplněny poznatky ze společného workshopu pedagogů výzkumníků ze zúčastněných škol a z analýzy dokumentů z dotčených odborných panelů.

2.1 Sledování složitých případů žáků a jejich řešení ve školách ve výzkumném šetření

Sledování složitých případů žáků ve škole a jejich řešení probíhalo v rámci akčního výzkumu v 10 základních školách. V akčním výzkumu pedagogičtí pracovníci řešili jeden z případů ve své škole, sledovali a hodnotili, jak řešení probíhá a hodnotili sebe v roli case managera. Postupy case managementu je provázel konzultant výzkumník z KA2. V závěrečných focus groups byly reflektovány konkrétní zkušenosti s realizací case managementu v rámci školy. Zúčastněné školy se věnují řešení složitých případů svých žáků častěji a snaží se přistupovat k problematice systematicky, proto se v rámci hledání dalších možností zúčastnily akčního výzkumu, jehož cílem je akce – dosáhnout změny.

Cílem zjišťující části šetření bylo sledovat, jak učitelé a další pedagogičtí pracovníci (PP) přemýšlejí o žákovi jako dítěti (v celé šíři, ne pouze v žákovské roli) a jak využívají case management ve školské praxi. Zjištění mohou sloužit ke zvýšení kompetencí škol při řešení otázek spojených se znevýhodněním žáků při jejich začleňování (přizpůsobení se nárokům sociálního prostředí).

Akční výzkum doplnilo šetření, které zjišťovalo míru inkluze kultury zúčastněných škol. Kulturu celé školy spojujeme s podmínkami pro zavádění postupů case managementu do škol a pro jeho uplatnění při úspěšném (pro všechny zúčastněné) řešení složitých problémů žáků. V rámci zjišťování, nakolik má kultura školy inkluzivní charakter, byly hodnoceny tyto oblasti: 1) sociální vztahy ve škole (mezi všemi zúčastněnými, respektující a oceňující přístup ke všem zúčastněným), 2) realizovaná inkluzivní politika školy (organizace vzdělávání, vyučování, pravidla, postupy) a 3) nakolik je výuka ve škole inkluzivní (jak pracují se žáky během výuky a jak k nim přistupují).

Výsledky hodnocení změřené míry inkluze v jednotlivých zúčastněných školách byly srovnány s celou skupinou a s kontrolní skupinou škol, ve které byly výběrem zastoupeny různé školy lišící se svým přístupem k řešení složitých případů žáků, četností zastoupení případů a demografickými údaji.

Design akčního výzkumu a doplňujícího kvantitativního výzkumu míry inkluze projevující v kultuře školy a výsledky kvantitativního výzkumu jsou popsány v příloze této zprávy (Příloha 1, viz s. 28).

2.2 Identifikace problémů a obtíží z dalších zdrojů v KA2

Rozšíření o další poznatky, doplnění stávajících nebo jejich potvrzení je výsledkem obsahové a tematické analýzy

- 1) dokumentů z workshopu zástupců škol z akčního výzkumu konaného v NPI ČR 20.2. 2021,
- 2) z dokumentů z odborného panelu KA2 VIV (Výzkumy inkluzivního vzdělávání) k problematice možností využívání případové konference ve školách a školami,
- 3) dokumentů z odborného panelu KA2 VIV k problematice využívání postupů case managementu ve školách při řešení složitých případů žáků
- 4) z interních dokumentů k realizaci a hodnocení 40 realizovaných případových konferencí, kterých se účastnily PP základních škol a MŠ v systémovém projektu KIPR (Kvalita-Inkluze-Poradenství-Rozvoj) realizovaném v NÚV v letech 2016 - 2020. Byl zaměřen na zvýšení kvality poradenských služeb a vytváření vhodných podmínek pro poskytování podpůrných opatření dětem a žákům, kromě ŠPZ bylo zapojeno 75 mateřských a základních škol.

3. Identifikované obtíže

3.1. Případy jako problém

Příklady řešených případů:

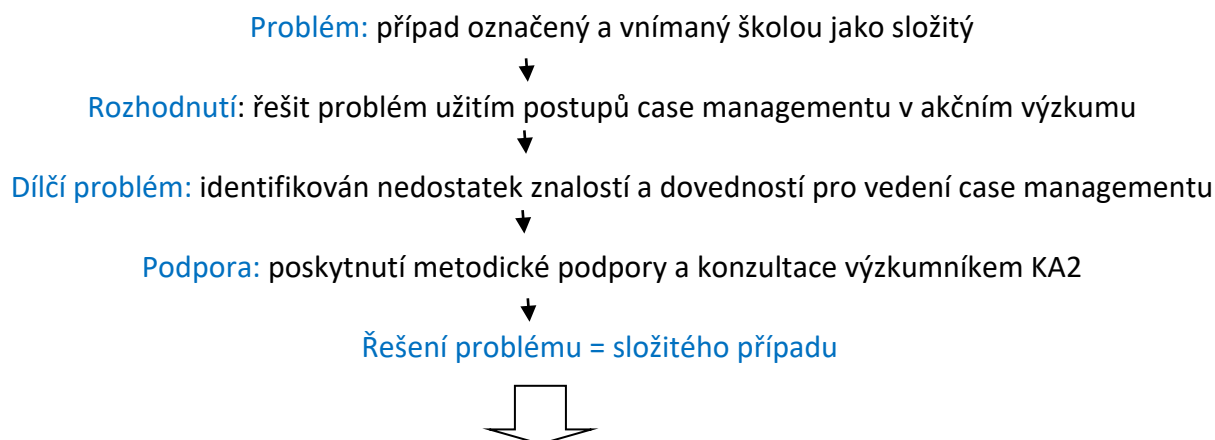
CAN (Syndrom týraného dítěte): dítě – oběť domácího násilí – zbité dítě, psychické týrání dítěte, různé formy zanedbávání – nedostatečné stravování, dítě hraje v noci PC hry, nepřipravuje se do školy, je hrubé, vulgární a slovně agresivní k pedagogům, zdravotní péče – časté omluvenky od lékaře, dlouhodobě neřešené zdravotní obtíže dítěte, které ovlivňují docházku a znalosti, nezájem rodiče o dítě – útěky z domova, toulky, záškoláctví - zpravidla skryté formy, které jsou kombinované se zjevným záškoláctvím; problémy v pěstounské péči - dítě není pěstounem vedené k plnění si povinností ve škole; vytvoření sítě na ochranu dítěte – při řešení obtíží dítěte se specifickými vzdělávacími potřebami; děti cizinci - rodiče zanedbávají své dítě – vázáno na jeho zdravotní stav či jiné kulturní zvyklosti, případně nepochopení rodičů právního systému v ČR; konflikty rodičů a školy – rodiče odmítají pravidla školy, nemají zájem na spolupráci na odstranění problémů dítěte; problematické osobnosti rodičů (agresivní, závislý rodič, rodičovsky nekompetentní); výchovné obtíže vyplývající z nejednotného přístupu rodičů, poruchy chování (agresivita).

Nejčastější situace, kde školy vyzkoušely case management

- Tým na podporu žáka (změna školy/nástup k povinné školní docházce, onemocnění/revize závěrů pedagogicko-psychologické poradny.
- Výchovné obtíže – sjednocení výchovných postupů – rodiče nežijí společně, nejednotná výchova.
- Výchovné obtíže – poruchy chování – záškoláctví, krádeže, agresivita.
- Střídavá péče rodičů – výběr vhodné školy, plnění školních povinností.
- Ohrožené dítě (CAN) – zanedbávání, týrání, sexuální zneužívání.
- Dítě se specifickými potřebami (PAS).
- Dítě cizinec.

Řešení složitých případů žáků – problém a obtíže

3.2. Průběh řešení problému a identifikace obtíží



Obtíže: identifikované, popsané a vyhodnocené obtíže při řešení problému

Obtíže identifikované pedagogy výzkumníky

- Na úrovni třídního učitele
 - Vybavenost dovednostmi: nedostačující.
 - Vybavenost znalostmi: nedostačující.
 - Přístup k problému: ve vztahu k dítěti, ostatním žákům ve třídě, k výuce – nehodnotit žáka s problémem jako překážku při realizaci výuky celé třídy („rušící prvek“, označen za původce problému) nebo osobu žáka jako příčinu neprospívání (chyba je v žákovi, je na něm, aby se změnil, pak zmizí problém).
 - Připravenost zachytit problém: vidí problém, nepřehlíží, přijímá svoji míru odpovědnosti.
 - Vnímavost – nastavení na žáka, porozumění žákovi a jeho rodině.

Specifika práce třídního učitele (TU) - žádoucí kompetentnost pro spolupráci s rodinou -

byla v akčním výzkumu pedagogickými pracovníky výzkumníky strukturována pro jednotlivé aspekty spolupráce, viz následující obrázek 2.

Obrázek 1 Matrice Specifika práce třídního učitele při spolupráci s rodinou u složitých případů

Specifika práce TU	Role rodiny	Potřeby rodiny	Vzájemná spolupráce	Komunikace	Informovanost o službách
Trpělivost	udržet kontakt se školou	edukace, uznání, partnerství	je složitá	není vždy ideální	minimální - SAS
Pochopení	důslednost ve výchově, plnění školních povinností	materiální zdroje, sociální status, hodnoty	záleží na oboustranné ochotě	závisí na přetíženi obou systémů	z internetu, poradenství OSPOD, sociální bublina
Vstřícnost	pomoc, spolupráce	pomoc, zbytečně nezatěžovat	závisí na pochopení	Závisí na rodinném zázemí	SAS, OSPOD
Odbornost	rodičovská odpovědnost	informovanost	závisí na harmonii v rodině	Profesionální komunikace, osobnost rodiče	OSPOD, PPP, ŠPP

Obrázek 2 Matrice Okruhy dovedností a okruhy jejich užívání

dovednosti	škola	rodina	spolupráce	komunikace	služby
Speciální výcvik	chybí, jen u PAS	rodičovské kompetence	Vždy individuální	průchodnost	rodiny hledají informace samy
Case manažer	prevence, krizové situace	případová práce, síťování	na dobré úrovni	otevřená	návrh služeb terénními pracovníky
Zjišťování potřeb	požádat o pomoc	spolupráce se školou	vždy individuální	přímá	doporučení v propouštěcí zprávě
Motivace	prospívání žáka	prospěch žáka, klid, obavy z postihu	vždy individuální	využívaná k edukaci	hledají rodiny samy, ve spolupráci se školou a OSPOD
Edukace	výborné	záleží na rodičovských kompetencích	vždy individuální	jednodušší, otevřená	SPP, PPP, OSPOD minimálně
Komunikační techniky	komunikace s dítětem	individuální	individuální	nepřehledná, neprofesionální, nespecifická	semináře, komunikační dovednosti

Obtíže identifikované výzkumníky KA2 u PP

- **Práce s informacemi**
 - Informace je potřeba třídit – tzv. testované informace – pouze ověřené a ověřitelné.
 - Praxe ukazuje, že pracujeme s emocemi (často se vyskytují morální odsudky, negativní hodnocení na základě vlastních pocitů – pobouření, hněv, strach).
 - Problém - předjímání výsledků, potvrzováno reflexí učitelů, nelze měřit.
 - Analytický přístup – prokázán při řešení případů ve 2 školách (ze vzorku 10 škol).

- **Pojmenování a uznání problému žáka**
 - Objektivnost, úplnost, přehlednost, rychlá a krátká zpracovatelnost – nekompetentní.
 - Vhodné klima - přirozené prostředí, nespěchat, neverbální komunikace (ve všech sledovaných případech shledání kompetentními).
 - Naslouchat, kontrola emocí, empatie, přizpůsobení jazyka (připouští v reflexi, že méně kompetentní).
 - Zaměření na zdravé stránky žáka (souvisí s pochopením informací o žákovi).
 - Vztah mezi žákem a TU (jiným členem týmu) - intervence založené na žákově rozhodnutí (uvádějí, že chybí - asertivita, možnosti změny, ochrana práv žáků, ale i učitelů).
 - Využívání zdrojů komunity – nevyužívá se (ze vzorku využívá 1 škola v Praze).

- **Celostní přístup k žákovi =dítěti**

Základní rozpor: prospívání žáka x prospěch žáka, školní prospěch žáka

 - Zprostředkování informací + sociální podpora žáků a jejich rodin, jiných cílových skupin (učitelů) + vedení spisové dokumentace + metodické vedení – chybí pokrytí celku nebo kvalitní pokrytí celku.

Obtíže identifikované pedagogy výzkumníky při realizaci CM ve škole

- **Obtíže při spolupráci s odborníky mimo školu**

Základní otázka, na kterou školy hledají odpověď: Je vzdělávání dítě prioritou?

 - Chybí předávání a sdílení informací mezi jednotlivými aktéry podpory.
 - SVP (středisko výchovné péče) - zástupci nechodí do školy na jednání.

Řešení složitých případů žáků – problém a obtíž

- OSPOD (orgán sociálně právní ochrany dětí) - nepředává informace, distancuje se od problémů s žákem.
 - Nespolupracují dětské lékaři (za potvrzení v žákovské knížce chtějí 100,- Kč).
 - Nedostatek dětských psychiatrů - problém někoho získat.
 - Nejsou nestátní organizace, které by dlouhodobě s rodinou spolupracovaly v zájmu dítěte.
 - Sociální služby plní jen zakázky rodičů – ne to co je potřeba řešit přímo v rodině.
- **Co školy potřebují pro realizaci CM ve škole**
- Zákonná opatření pro realizaci CM ve školství.
 - Tým ve škole.
 - Síť – SPC (Speciálně pedagogické centrum), PPP (pedagogicko-psychologická poradna), PČR (Policie české republiky), OSPOD (Orgán sociálně právní ochrany dětí), PMS (probační a mediační služba), NNO (nevládní organizace).
 - Čas na realizaci CM.
 - Odborné vedení případové konference z vnějšku školy tak, aby byla zajištěna neutralita - facilitátor.
 - Informace z terénu (rodina, dítě, sociální prostředí, ve kterém se pohybuje)
 - Komunikační dovednosti.

Jaké složení týmu se osvědčilo:

- Třídní učitel/učitel, který řeší problém.
- Speciální pedagog (byl by žádoucí specializovaný - etoped)
- Školní psycholog.
- Fakultativně: OSPOD, NNO.

Kdo do týmu v běžných školách bude chybět: **školní psycholog, speciální pedagog.**

- **Co se PP potřebují naučit, aby mohli využívat CM ve škole**
- Znalosti a dovednosti pro provádění CM: jednotlivé fáze managementu, jednotlivé postupy, komunikace v různých situacích s různými typy osobností.

Řešení složitých případů žáků – problém a obtíže

- Praktické znalosti z oblasti práva, psychologie a sociální práce (včetně oblasti dávek sociální péče – rámcově) pro kvalifikované poradenství rodině.
 - Prosazovat CM do školské praxe na úrovni školy, zřizovatele, komunity, státní správy
 - ve škole má CM význam i z toho důvodu, že dítě není stigmatizováno OSPOD, ve škole se mohou řešit problémy více rodin, které ještě nespádají do gesce OSPOD, case management ve škole má význam v rámci prevence ohrožení dítěte.
 - Stanovovat hranice, kdy předat informace a řešení mimo školu: kvalifikované podezření (ohrožení fungování žáka), znalost správního řízení – rodič, žák, škola + OSPOD + případové konference, podnět OSZ.
- **Co je třeba se naučit pro vedení CM v uzlových bodech**
- Úvodní setkání: **důkladné a objektivní posouzení** situace jednotlivce jako podklad pro tvorbu dalšího postupu (nepřehledná kauza).
 - **Hledání** cesty řešení konkrétního problému (nejčastěji psycholog, speciální pedagog).
 - **Přijetí** vhodného opatření či závažného **rozhodnutí** a navržení dalšího postupu (konsensus a odpovědnost za rozhodování).
 - Posouzení situace - **navržení individuálního plánu** péče či přijetí vhodného opatření nebo závazného rozhodnutí.
 - Při opakovaném setkávání: **vyhodnocení** již stanoveného **plánu** (funkční vyhodnocení, ne formální, se stanovením dalšího postupu).
- **Chybějící znalosti a podmínky přesahující výkon role učitele jako pedagoga realizujícího výuku**
- Chybí ukotvení v učitelské profesi.
 - Celkově chybí znalosti s přesahem do další pomáhající profese (nejčastěji sociální práce, sociální pedagogiky).
 - Chybí ukotvení pedagoga v občanském právu.
 - Chybí jasné ukončení a plánování dalších kroků a podpůrných sítí a opatření (případová konference a co dál?)
 - Poskytování poradenství.
 - Vedení sanace (ozdravení, přivedení k nápravě).

Řešení složitých případů žáků – problém a obtíže

- Poskytování pomoci.
- Síťování sociálních služeb a výstavba multiprofesního týmu na podporu školy.
- **Obtíže změnit postoje a pojetí pedagogické práce**
 - Pochopení smyslu případové práce?
 - Pochopení potřeb žáka a jeho rodiny?
 - Individuální přístupy k situacím, kdy sociální problémy ovlivňují vzdělávání žáka a opačně.

3.3. Reflektované přínosy užití CM po překonání obtíží

- **Přínosy CM - shoda všech zúčastněných v šetření:**
 - Nové postupy, které přinesly nové poznatky do celého případu.
 - Všichni účastníci si ujasnili priority a cíle práce s konkrétním dítětem.
 - Lepší komunikace mezi školou a rodinou.
 - Zvýšení kompetencí zúčastněných učitelů.
 - Posun v konkrétním případě.
 - Navázání spolupráce a poznání jiných členů sítě.
 - Žádný projednávaný případ nezůstal beze změny po případové konferenci.
 - Tam, kde proběhla kontrolní případová konference a došlo ke kontrole plněných úkolů došlo ke zlepšení situace dítěte.
- **Přínosy CM - z reflexe pedagogů výzkumníků:**
 - Případové konference umožňují strukturovat celou kauzu – co je podstatné, co je potřeba dělat teď a co potom.
 - Předání co nejširší informace rodičům.
 - Získání znalosti postoje rodičů dítěte k výchově a vzdělání – tím je zjištěno i možnost spolupráce s rodinou.
 - Učitelé si nenásilně zvyšují kvalifikaci (zejména v právní oblasti).
 - Tam, kde jsou více v popředí emoce, neutrální postoj facilitátora případové konference pomůže nastavit komunikaci mezi školou a rodinou.

- **Přínosy užití případové konference jako jedné z metod CM – reflexe ze školních týmů:**
 - Případová konference jako metoda a součást řízení případu je pro školy vhodná a vyhovující metoda, jak řešit obtížné situace, které dítě a rodina neumí řešit, když dítě není definováno jako ohrožené dítě z pozice sociálně-právní ochrany dětí
 - Case management a případové konference zvláště jsou součástí prevence rizikového chování dětí a sociální exkluze jejich rodin.
 - Škola jako řešitel sociálních obtíží žáků a jejich rodin přispívá k zvýšení odborné kvalifikace pedagogických pracovníků
 - Škola jako řešitel sociálních obtíží žáků a jejich rodin přispívá k zvýšení kompetencí žáků v řešení sociálních situací.

4. Doporučení

4.1 Doporučení pro řešení složitých případů žáků ve škole

- **Doporučení pro školy**
 - využívání postupu case managementu včetně případové konference
- **Doporučení na podporu škol**
 - podpora etablování CM ve školském prostředí,
 - vzdělávání v CM,
 - podle situace škol zajištění stálé pozice sociálního pedagoga, speciálního pedagoga - etopeda, popř. sociálního pracovníka ve škole (u případů vyloučených lokalit a lokalit v ohrožení ze sociálního vyloučení) včetně finančního zabezpečení.
- **Doporučení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků v rozšiřujícím vzdělávání:**
 - témata pro výcvik: komunikace s obtížným klientem/rodičem,
 - základy sociální práce s rodinou,
 - právní minimum – zákon o sociálně-právní ochraně dětí, vybraná ustanovení trestního zákoníku a občanského zákoníku,
 - základy case managementu ve škole.
- **Doporučení pro implementaci CM ve školství**
 - sociální práce s rodinou na půdě školy – změna ustanovení školského zákona,
 - vyhláška upravující case management ve školské praxi,
 - case management jako vzdělání pro ředitele, výchovné poradce.

Řešení složitých případů žáků – problém a obtíž

- Doporučení pro mezirezortní spolupráci na národní a regionálních úrovních
 - vytvoření podpůrné sítě odborníků v rámci regionu,
 - možnost předávání informací o dítěti a jeho rodině mezi OSPOD a školou v potřebné šíři.

4.2 Doporučení pro vytváření podmínek pro překonávání identifikovaných obtíží při zavádění a realizaci CM při řešení složitých případů žáků

- Pro školy
 - Utváření týmů CM a týmová práce, práce s týmem.
 - Podpora CM vedením a vytváření organizačních a personálních podmínek.
 - Práce s kulturou školy – rozvíjení sociálních vztahů mezi všemi členy školního společenství (žáci, pedagogové, vedení a další zaměstnanci) a přijetí a oceňování všech, i příchozích zvenku, rozvíjení inkluzivního přístupu ve vzdělávání (organizace vzdělávání a inkluzivní výuka).
- Pro učitele/PP
 - **Aktivita samého učitele:**
nutná sebereflexe učitele a seberozvoj vedoucí k zastávání **individuální pedagogické kultury pro společné vzdělávání**, a to jak v rovině hodnotové a postojové - rozvíjení učitelova pedagogického myšlení, pojetí vzdělávání, výuky a pojetí žáka a dítěte, tak v rovině konativní - v jeho pedagogickém jednání.
 - **Působení kultury školy, jejíž je součástí, a DVPP:**
utváření a rozvíjení kompetencí pedagogických pracovníků, které jsou potřebné pro implementaci postupů **společného vzdělávání** včetně řešení složitých případů žáků. (Které by v případech systémových pochybení u některých případů v dobré inkluzivně nastavené kultuře školy a v plně funkčním systému společného vzdělávání ani nenastaly.)
- Doporučení pro projekt APIV A
Identifikované problematické okruhy a „neuralgické body“ - využití vybraných zjištění v řešení projektu APIV A KA2 – zapracování do závěrečné zprávy:

- Tvorba doporučení pro doplnění kurikula DVPPsv, které realizuje na národní úrovni NPI ČR o rozšiřující vzdělávání podle zjištění (kromě 2 již připravených a ověřených vzdělávacích modulů k postupům CM ve škole pro výchovné poradce).
- Tvorba doporučení pro instituce připravující ředitele škol, výchovné poradce a školní metodiky prevence, sociální pedagogy (fakulty, NPI a další vzdělavatelé).

5. Závěry

Řešení složitých případů žáků vyžaduje naplnit dvě podmínky – 1) technickou: najít vhodný a účinný postup řešení a 2) hodnotovou: najít správné řešení.

Jako účinný postup se jeví využití postupů case managementu, které jsou založeny na individuálním a soustředěném řešení obtíží klienta, ve škole žáka, za spolupráce z různých zdrojů.

Postupy case managementu mají i odpovídající filozofický zdroj - hledání a nalézání řešení v zájmu klienta, ve škole žáka. Rozhodování a jednání je vedeno principem nejvyššího zájmu dítěte, kdy je zájem dítěte upřednostněn před zájmy ostatních (zájmy ekonomickými, zájmy rodičů, školního systému apod.). Uplatňování zájmu dítěte má vést k jeho prospěchu ve smyslu blaha, to je kompasem na cestě k řešení.

Řešení problému tímto způsobem odpovídá principům inkluzivního vzdělávání, kdy se při řešení vychází z individuálních vzdělávacích potřeb a specifických podmínek žáka v jeho životní situaci, poskytuje se mu podpora a uzpůsobují se podmínky pro jeho účast ve vzdělávání a pro dosažení úspěchu v učení.

V českém prostředí jsou zatím zaváděny postupy case managementu v sociální práci i při práci s dětmi a jejich rodinami, ve školním prostředí je užití case managementu v začátcích. (V zahraničních školských systémech má využívání systému práce s case managementem poměrně dlouhou tradici, např. USA, Francie).

6. Zdroje

APIV A, 2019. Průběžná zpráva o výsledcích zavádění a realizace společného vzdělávání II.

APIV A, 2020. Příklady inspirativní praxe III – Případové konference ve školách a pro školy.

DOSOUDILOVÁ, K., 2008. Aplikace case managementu v terénní sociální práci. In:

JANOŠKOVÁ, K.; D. NEDĚLNÍKOVÁ, eds. Profesionální dovednosti terénních sociálních pracovníků. Sborník studijních textů pro terénní sociální pracovníky. Ostrava: Ostravská univerzita, s. 323 - 328.

HAASOVÁ, K. 2008. Úvod do case managementu.. In JANOUŠKOVÁ, K. Profesionální dovednosti terénních sociálních pracovníků. Sborník studijních textů pro terénní sociální pracovníky. Ostrava: Ostravská univerzita, s. 306 - 362.

SOLAŘOVÁ, H., 2013. Case management, aneb případová konference v praxi. Praha: Banepal

MŠMT ČR, 2020. Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. [cit. 30. 9. 2022]

Dostupné na: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

Příloha 1: Šetření řešení složitých případů žáků ve školách - popis postupu a výsledky

1. Fáze šetření

Metaanalýza produktů KA2 z dříve realizovaných šetření

- Výsledky doceňujícího výzkumu - *Příklady inspirativní praxe III – Případové konference ve školách a pro školy (2020)*
 - Případová konference je určena pro mezioborovou spolupráci zainteresovaných odborníků a pro spolupráci s rodinou při hledání řešení případu dítěte/žáka.
 - Způsob přípravy příkladů inspirativní praxe: Při výzkumných rozhovorech v základních školách byly mj. identifikovány různé problémy a obtíže společného vzdělávání. V rozhovorech **se vynořila pozitivní zkušenost s využitím případové konference**. Na základě pozitivní zkušenosti některých škol probíhal doplňující výzkum. Pro publikaci byly z více než 40 realizovaných případových konferencí ve školách vybrány jako inspirativní pro praxi 4 příklady, které představují 4 případy, se kterými si samy školy nevěděly rady a vypořádaly se s ním nakonec tímto způsobem, a zároveň jsou vybrány jako **typy případů, pro které je vhodným způsobem řešení právě případová konference**.
 - Na představených příkladech je ukazováno, jak tento způsob skupinového řešení problému v jeho souvislostech přináší účinná řešení a konkrétní výsledky – přijetí plánu dalšího konkrétního postupu je závazné pro všechny zúčastněné.
 - Příklady 1) ukazují příklady spolupráce školy nad problémem žáka s dalšími odborníky z různých oborů při hledání společného řešení s rodinou, 2) ukazují příklady multioborového přístupu a mezioborové spolupráce (škola, pedagogicko-psychologická poradna, OSPOD aj.) při řešení problému žáka v celé jeho komplexnosti a v kontextu vztahů žáka a školy, rodiny a žáka a rodiny a školy.
- Poznatky z diskuze odborného panelu APIV A k problematice využití případových konferencí – sdílené zkušenosti účastníků ze škol, pedagogicko-psychologických poraden a vzdělavatelů učitelů:
 - Podmínky pro realizaci případové konference školou: připravenost školy, podpora vedením školy, k dispozici facilitátor, vhodnost a přiměřenost užití metody případové konference.

Řešení složitých případů žáků – problém a obtíže

- Obtíže: spolupráce odborníků ze zdravotnictví – nedostatek dětských psychiatrů a jejich vytíženost, problém ochoty spolupráce pediatriů; pozitivní i negativní zkušenosti spolupráce s pracovníky OSPOD (potřeba znát možnosti a působení OSPOD - otázka správného formulování problému, aby spadal do kompetence orgánu); vzdálenost a dostupnost škol pro externí odborníky, finanční nezabezpečení účasti odborníků; psychologická nepřipravenost pedagogických pracovníků na emočně vypjatá jednání, nízká vybavenost pedagogických pracovníků na jednání s agresivními, manipulujícími a obtížnými účastníky; časová náročnost – najít společného termínu pro realizaci.
- Přínosy: řešení situace dítěte v souvislostech; společné řešení problému, který je řešen nezávisle různými aktéry jako jejich případ; nacházení řešení; dodržování realizovat domluvené závěry pohne řešením z místa; pohled na problém z různých úhlů; nacházení důvěry u dříve nespolupracujících rodičů; dosahování dohody.

Smíšené šetření řešení složitých případů žáků

Akční výzkum a kvantitativní šetření míry inkluzivity kultury školy.

2. Design smíšeného šetření řešení složitých případů žáků

Kvalitativní část probíhá jako první, kvantitativní navazuje, těžiště leží v kvalitativní linii na úrovni jak stanovování cílů, volby metod a tvorby nástrojů, tak interpretace výsledků a stanovování a formulace závěrů. Zjištění z kvantitativního šetření jsou doplňující pro získané poznatky z kvalitativního a zasazují je do kontextu kultury školy řešící složité případy.

2.1 Kvalitativní linie šetření

Akční výzkum sleduje a spoluutváří řešení při case managementu začleňování žáků, s identifikovanými obtížemi ve více oblastech nebo s obtížemi, která má dopad na další oblasti, obtížemi přizpůsobovat se nárokům sociálního prostředí, ve kterém probíhá jejich vzdělávání, s obtížemi v sociální komunikaci, s obtížemi v do heterogenních tříd v podmínkách běžné ZŠ.

Předmět šetření

Předmětem šetření je řešení případů obtížného začleňování a podpory specifické skupiny dětí metodou case managementu, postupy používané aktéry řešení, složení skupiny aktérů case managementu a druhy a úroveň spolupráce při obtížích se začleňováním specifické skupiny dětí - jak a s kým se ve škole řeší problém začlenění dítěte s obtížemi v sociálním

Řešení složitých případů žáků – problém a obtíž

kontaktu, v přizpůsobení se podmínkám hromadného vyučování a s odlišnostmi ve svém učení (děti s PAS, poruchami chování, ze sociokulturně nepodnětného prostředí, z rodiny s problematicky vedenou výchovou dítěte apod.), jak ve škole postupují při hledání řešení konkrétních případů.

Cíle šetření

Získat informace

- Kdo se zabývá řešením problému dítěte: třídní učitel, výchovný poradce, školní psycholog ...
- S kým spolupracuje a) ve škole b) s odborníky z venku c) s rodiči.
- Které postupy užívá – sám vyhledává jednotlivě spolupracovníky reaktivně nebo systematicky (individuální case management) nebo ve škole pracuje stálý tým pro daný případ nebo tým pro případy (týmový case management); konkrétní postupy.
- Cíle – čeho pedagogický pracovník (PP) chce dosáhnout a jak to chce dál řešit.
- Pojetí dítěte a přístup k dítěti s problémem – jak PP dítě vnímá, jak o něm přemýšlí, jak o něm mluví (případ, problém – překážka v kolektivu, klima třídy, narušování nebo negativní ovlivňování výuky, proč mu pomáhat – jemu samotnému nebo je výsledkem vyřešení problému „splavnosti“ výuky, vztahů ve třídě, škole, klimatu).

Následně na základě informací ovlivnit probíhající postupy řešení (akce)

- V akční části výzkumu sledováno, jak ve škole přistupují k řešení prostřednictvím pedagogů, kteří se problémem zabývají včetně jejich průběžné reflexe a sebereflexe a PP jsou podporováni konzultantem při užívání postupů case managementu s využitím případových konferencí k řešení složité situace dítěte ve vzdělávacím procesu v konkrétních případech, následně konzultant podpoří metodologicky jejich užívání v potřebných případech ve škole.

Očekávané výsledky výzkumu:

a) Akční část výzkumu - dopad na zúčastněné školy:

- Zvládnutí řešení konkrétních problémů společného vzdělávání v šetřených školách metodou case managementu s využitím nástroje případové konference.
- Posun v zastávaném přístupu k dítěti se specifickými obtížemi v jejich širokém kontextu nejen v kontextu výuky (sociální znevýhodnění rodinným prostředím, PAS

Řešení složitých případů žáků – problém a obtíž

apod.) u učitelů, kteří pracují s těmito žáky v šetřených školách a zvědomění pedagogické činnosti včetně jejích možností, dopadů a kontextů.

b) Zjišťující a vysvětlující část výzkumu:

- Poskytnutí informací pro zvýšení pozornosti a citlivosti při řešení případů začleňování těchto dětí s obtížemi v souladu s jejich zájmem ve školském systému.
- Prohloubení poznatků o podmínkách a způsobech řešení situace této skupiny v rámci konceptu inkluze.

Charakteristika šetření

Akční výzkum – na výzkumu se zacílením na dosažení změny se přímo podílí učitel výzkumník (PP), který řeší konkrétní případ žáka (třídní učitel, výchovný poradce, případně jiný pedagogický pracovník, např. sociální pedagog nebo speciální pedagog).

Úloha učitele výzkumníka – hledá plánovitě řešení, aby došlo k žádoucí změně, volí prostředky změny, provádí změnu a reflektuje podmínky pro dosažení změny a dosažené očekávané výsledky; spolupracuje s výzkumníky mimo školu, kteří do školy vstupují jeho prostřednictvím a jemu poskytují odbornou podporu.

Metody výzkumu

- Metody sledující postup akčního výzkumu:
 - a) dotazování, techniky: individuální rozhovory - (1) rozhovor zjišťující, (2) explicitační rozhovor, skupinový rozhovor (4) focus group;
 - b) případová konference (3).
- Zpracování výsledků z akčních výzkumů skupiny škol
 1. krok: zpracování kazuistik case managementu z jednotlivých škol,
 2. krok: zpracování souhrnné kazuistiky,
 3. krok: vyhodnocení průběhu case managementu ve sledovaných školách.

Postup kvalitativního šetření

Obrázek 3 Postup kvalitativního šetření

Rozhovor explanační (1) – mapuje stav řešeného problému, připravenost a přístupy zúčastněných pedagogických pracovníků; vede jej externí výzkumník s učitelem výzkumníkem (PP); výsledkem je orientovanost externího výzkumu a základní porozumění stavu řešeného případu oběma skupinami výzkumníků.

Rozhovor explicitací (2) – reflektuje, jak učitel výzkumník (PP) provádí akci (diagnostická dimenze), stává se zdrojem nových poznatků, které neměl učitel výzkumník k dispozici v době akce – vyvozuje je v rámci rozhovoru (dimenze uvědomování si); vede jej externí výzkumník s učitelem výzkumníkem (PP); výsledkem je popis postupu při akci a porozumění a sebeporozumění učitele výzkumníka.

Případová konference – je svolána v případě, že se dojde po vyhodnocení v rámci case managementu k závěru, že je vhodným způsobem řešení problému. Vede ji facilitátor; výsledkem je vytvoření a přijetí společného plánu řešení závazného pro každého z účastníků konference - rozšířené skupiny case managementu.

Řešení složitých případů žáků – problém a obtíž

Focus group – reflektuje plnění plánu a stav řešení problému skupinou case managementu ve škole, odráží vývoj v názorech a přístupech zúčastněných; vede učitel-výzkumník; výsledkem je vyhodnocení case managementu a sebehodnocení účastníků pro rovinu akčního výzkumu ve škole a pro rovinu externího výzkumu.

Výběrový vzorek

- 10 škol realizujících akční výzkum – vybrané, se zkušeností s dřívější spolupráce při užití případové konference jako prostředku mezioborového skupinového řešení složitého problému dítěte; městské a venkovské; různé regiony: Praha, Středočeský kraj, Liberecký kraj, Severomoravský kraj;
- 10 učitelů výzkumníků,
- pro focus group: učitel výzkumník + další zúčastnění z case managementu ze školy (1+3),
- případová konference: 1 konference za 1 školu – účastníci odborníci externí, učitelé výzkumníci a pedagogičtí pracovníci školy skupiny case managementu - rodiče/ZZ dítěte (počet účastníků a specializace odborníků podle konkrétního případu).

Průběh výzkumu

- Rozhovory s case managery = pedagogy výzkumníky – výsledky: společné rysy užití CM ve vzorku.
- Vyhodnocení výsledků akčního výzkumu v jednotlivých školách - evaluace užití CM, identifikace potřeb škol a podmínek pro využití metody CM, zjištění: využitelnost CM v prostředí školy při hledání řešení složitých případů, kdy je potřeba spolupracovat s různými externími odborníky -multioborový a mezioborový přístup k řešení.
- Tvorba doporučení.

Okruhy otázek:

1. Kdy dostává škola informaci a jak, že bude problém?
2. Od koho je to nejčastěji?
3. Kdy se zabýváte problémem?
4. Kdo se zabývá řešením problému?

Řešení složitých případů žáků – problém a obtíž

5. Vytváří určitý postup a má přehled o řešení v širším časovém úseku (case management – holistický přístup k dítěti)?
6. S kým spolupracujete na řešení?
7. Které postupy užíváte?
8. Co je cílem řešení problému?
9. Plánujete další postup nebo řešíte jen konkrétní problém?
10. Pojetí dítěte ve škole – na jakém panuje většinová shoda ve sboru?
11. Jak o dítěti hovoří ve sborovně?
12. Máte zkušenost s konkrétními metodami spolupráce?
13. Co učitel nebo pedagogický pracovník neumí?
14. Pracujete preventivně? Jak?
15. Kde vidíte hranice problému a podáte TO?
16. Jak pracujete následně s dítětem v rámci sekundární prevence?
17. Máte obavy z překročení hranic?

Následně byly provedeny doplňující rozhovory k danému tématu a praktickým zkušenostem s případovými konferencemi.

Okruhy otázek:

Pracujete ve škole s dítětem a jeho rodinou, kde by bylo vhodné uspořádat případovou konferenci? Jakým způsobem jste složitou situaci dítěte ve škole řešili?

Co by mohla případová konference přinést dítěti a jeho rodině? Jaké jsou obavy učitelů z případových konferencí?

Co by případové konference mohly přinést učitelům?

Co potřebujete znát a zajistit k pořádání případových konferencí?

V únoru 2022 proběhly v jednotlivých školách focus groups, kde byly reflektovány konkrétní zkušenosti s realizací case managementu v rámci školy.

2.2 Kvantitativní šetření míry inkluзивity kultury školy

Šetření míry inkluзивity kultury školy probíhalo dotazováním s využitím české verze nástroje Rozvoj učení a zapojení ve školách podle Booth, Ainscow, 2011.

Řešení složitých případů žáků – problém a obtíže

Dotazník je rozdělen do tří faktorů vyjadřujících inkluzivitu kultury školy - oblast A sleduje utváření inkluzivní kultury v oblasti vztahů, je pokryta 13 položkami, oblast B utváření inkluzivní politiky organizace 15 položkami, oblast C Rozvíjení inkluzivní výuky je sycena 16 položkami.

Cílem šetření bylo zjistit, jaká je míra inkluzivity zapojených škol. Dílčím cílem bylo zjistit, zda se liší míra inkluze v kultuře školy u škol snažících se systematicky řešit složité případy žáků a kontrolního vzorku škol.

Očekávání: Školy se znaky a) proaktivní při řešení složitých případů žáků (vyvolávají jednání, hledají řešení), b) přistupující k žákovi komplexně (žák s obtížemi v kontextu s jeho životní situací, rodinným zázemím a sociálními podmínkami, ve kterých vyrůstá) a c) s přístupem na každém žákovi záleží; nejde jen o řešení neprospívání při učení - budou hodnotit na škále svoji kulturu jako vysoce inkluzivní. To se potvrdilo.

Výsledky šetření okruhů kultury školy souvisejících s mírou inkluze ve škole

Zjištění o kultuře školy doplňuje pohled na tyto školy, kde se zabývají případy žáků celostně a s ohledem na jejich životní situaci a rodinné podmínky. Pro šetření bylo použito evaluačního dotazníku Rozvoj učení a zapojení ve škole (podle Booth, Ainscow, 2011, více viz www.csie.org.uk/resources/translations/IndexCzech.pdf.)

Řešení složitých případů žáků – problém a obtíže

Předmětem šetření bylo hodnocení, jak se inkluze promítá do kultury školy, tj. jak moc je kultura školy inkluzivní. Toto hodnocení prováděli v rámci dotazování učitelé 1. a 2. stupně, asistent pedagoga, pedagogický pracovník zabývající se řešením složitých případů žáků a zástupce vedení školy (za jednu školu).

Získaná data byla statisticky zpracována v oblasti deskriptivní statistiky, byla vyhodnocena faktorová struktura dotazníku a reliabilita dotazníku, T-test dvou nezávislých výběrů, jednofaktorová analýza rozptylu.

Výsledky odpovědí pro jednotlivé okruhy hodnocení inkluzivity kultury školy

U hodnocení výsledků za jednotlivé položky, celé okruhy kultury a celkový výsledek v následující části textu platí, že čím nižší je hodnota výsledného aritmetického průměru, tím je míra inkluzivity vyšší. Průměrné výsledky jsou z hodnocení na škále 1 - 3, kdy 1 je nejlepší hodnocení. V této části textu se pracuje pouze s aritmetickými průměry.

Nejlepší výsledky dosáhly celkově školy pro okruh inkluzivní politika v organizaci – 1,39, hodnocení inkluzivity výuky činí 1,53, pro okruh mezilidských vztahů dosahuje 1,59.

Celkovou průměrnou míru inkluzivity kultury školy pak představuje za těchto 10 šetřených škol hodnota 1,50.

Odpovědi 10 škol pro jednotlivé položky sledovaných okruhů jsou uvedeny v následující tabulce 1.

Tabulka 1 Výsledky odpovědí pro jednotlivé položky za 10 škol řešících složité případy žáků

	Rozhodně souhlasím - počty odpovědí	Spíše souhlasím- počty odpovědí	Nesouhlas- počty odpovědí	Celkový počet odpovědí	Aritme- tický \bar{x}
OBLAST A: Utváření inkluzivní kultury v oblasti vztahů					
Každý ve škole - dospělý i dítě se cítí být vítán.	75	38	1	115	1,32
Žáci si navzájem pomáhají.	50	62	2	114	1,59
Zaměstnanci školy dobře spolupracují.	61	49	3	113	1,49
Zaměstnanci školy a žáci spolu jednájí s úctou.	46	62	6	114	1,65
Mezi zaměstnanci školy a rodiči existuje vztah spolupráce.	43	68	1	112	1,62
Zaměstnanci školy a vedení školy dobře spolupracují.	67	44	3	114	1,44
Do práce školy se zapojují členové všech skupin obyvatel komunity/obce.	19	53	27	99	2,08
Od všech žáků se toho hodně očekává.	19	52	36	107	2,16
Zaměstnanci školy, členové vedení, žáci a rodiče sdílejí myšlenku inkluze.	30	53	25	108	1,95
Všichni žáci jsou vnímáni jako stejně cenní.	75	35	4	114	1,38
Zaměstnanci školy a žáci se k sobě chovají jako člověk k člověku i jako k zastáncům určité „role“.	59	52	2	113	1,49
Zaměstnanci školy se snaží odstraňovat překážky v učení a zapojení ve všech aspektech života a chodu školy.	73	39	0	112	1,35
Škola se snaží minimalizovat všechny formy diskriminace.	95	17	1	113	1,17
OBLAST B: Utváření inkluzivní politiky organizace:					
Jmenování zaměstnanců školy do funkcí a jejich odměňování jsou spravedlivé.	56	25	8	89	1,46
Všem novým zaměstnancům školy se pomáhá, aby si ve škole zvykli.	80	26	6	112	1,40
Škola dbá na to, aby přijímala všechny žáky ze své spádové oblasti.	84	19	5	108	1,27
Škola dbá na to, aby byly její prostory fyzicky dostupné všem osobám.	69	33	7	109	1,43

Řešení složitých případů žáků – problém a obtíž

Všem novým žákům se pomáhá, aby si ve škole zvykli.	96	18	0	114	1,07
Škola sestavuje učební skupiny tak, aby byli doceněni všichni žáci.	58	47	4	109	1,50
Všechny formy podpory žákům jsou koordinovány.	74	38	0	112	1,40
Činnosti v oblasti rozvoje zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost žáků.	50	58	1	109	1,53
Chápání a naplňování speciálních vzdělávacích potřeb žáků jsou inkluzivní.	58	54	0	112	1,48
Za účelem omezení překážek v učení a za účelem zapojení všech žáků se využívají v plném rozsahu prostředky a postupy stanovené vyhláškou 27 pro vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných.	79	33	1	113	1,31
Podpora při zvládnutí češtiny žáky s odlišným mateřským jazykem je koordinována s podporou jejich učení se ostatním vzdělávacím obsahům.	58	43	0	101	1,42
Vzdělávací působení školy zaměřené na osobnostní a morální rozvoj žáků je propojeno s osnovami nebo tematickými plány a s celoškolním postupem podpory učení různorodých žáků.	65	43	0	108	1,40
Škola se nesnaží "zbavit" žáků z kázeňských důvodů.	74	27	12	113	1,45
Omezují se překážky pro školní docházku žáků.	61	41	3	105	1,48
Šikana je omezena na minimum.	82	31	1	114	1,28
OBLAST C: Rozvíjení inkluzivní výuky					
Výuka je plánována s ohledem na to, aby se učili všichni žáci.	91	22	0	113	1,19
V hodinách se podporuje zapojení všech žáků.	93	20	0	113	1,18
V hodinách se rozvíjí porozumění odlišnostem.	80	33	1	114	1,30
Žáci jsou aktivně zapojeni do vlastního procesu učení.	67	44	1	111	1,42
Žáci při svém učení vzájemně spolupracují.	50	59	4	113	1,59
Hodnocení průběhu učení a dosahování výsledků učení přispívá k dobrým vzdělávacím výsledkům všech žáků.	43	61	5	109	1,65

Řešení složitých případů žáků – problém a obtíž

Kázeň ve třídě je založena na vzájemné úctě.	51	53	8	112	2,61
Učitelé provádějí plánování, výuku a hodnocení kooperativně.	44	62	3	109	1,62
Asistenti pedagoga jsou odpovědní za podporu učení a zapojení všech žáků ve třídě.	45	47	19	111	1,76
Domácí úkoly přispívají k učení všech.	39	44	27	110	1,89
Všichni žáci se účastní mimoškolních aktivit, které jsou součástí mimoškolní výuky.	36	48	27	111	1,91
Rozdíly mezi žáky se využívají jako zdroj pro výuku a učení.	37	60	10	107	1,75
Plně se využívají odborné znalosti zaměstnanců školy.	62	47	2	111	1,46
Zaměstnanci školy vytvářejí příležitosti pro podporu učení a zapojení žáků.	84	28	1	113	1,26
Školní zdroje jsou spravedlivě rozdělovány mezi všechny žáky tak, aby podporovaly inkluzi.	71	27	3	101	1,33

Porovnání odpovědí 10 škol s kontrolním vzorkem a výsledky jednotlivých škol

Odpovědi za 10 škol byly porovnány s kontrolním vzorkem 25 různých běžných základních škol, ve kterém jsou zastoupeny jak školy usilující dlouhodobě o úspěšné učení všech svých různorodých žáků, školy s malým počtem žáků vyžadujících specifickou podporu, školy s krátkými zkušenostmi se společnou výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, školy s větším množstvím žáků cizinců i školy s větším množstvím žáků sociálně znevýhodněných, školy městské i venkovské. Tyto školy až na výjimky nedeklarují, že by součástí jejich kultury bylo komplexní zabývání se svými žáky.

Celková míra inkluzivity kultury školy je u 10 škol řešících složité případy vyšší než míra inkluzivity skupiny škol z kontrolního vzorku, výsledky aritmetického průměru ve všech porovnávaných okruzích jsou také lepší než výsledky kontrolního vzorku. Pouze 1 škola z 10 škol řešících složité případy žáků vykazuje horší celkové výsledky než jsou výsledky skupiny škol kontrolního vzorku. Více viz níže tabulka 2, následující strana.

Tabulka 2 Porovnání výsledků za jednotlivé školy, za celek škol řešících složité případy žáků a za kontrolní vzorek

Výsledný aritmetický průměr odpovědí pro celkovou míru inkluзивity, pro její jednotlivé okruhy: za jednotlivé školy 1 - 10, za celek 10 škol a za kontrolní vzorek 25 škol (KV)												
	Š 1	Š2	Š3	Š4	Š5	Š6	Š7	Š8	Š9	Š10	Celek	KV
Celková míra inkluзивity v kultuře školy	1,49	1,36	1,49	1,58	1,59	1,33	1,59	1,35	1,74	1,85	1,50	1,76
Politika organizace	1,46	1,22	1,37	1,40	1,44	1,29	1,39	1,25	1,51	1,83	1,39	1,69
Výuka podporující inkluзивitu	1,52	1,41	1,49	1,73	1,61	1,36	1,56	1,35	1,91	1,78	1,53	1,78
Vztahy podporující inkluзивitu	1,48	1,43	1,62	1,62	1,71	1,35	1,82	1,46	1,79	1,94	1,59	1,79

Rozdíly ve výsledcích mezi účastníky šetření 10 škol

Pozn. V této části textu se pracuje s hodnotou mediánu (M), vyšší hodnoty vypovídají o vyšší míře inkluзивity kultury školy.

- Nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi **muži a ženami** v hodnocení celkové míry inkluзивity, muži hodnotili výše než ženy.
- Statisticky významné se ukázaly rozdíly při hodnocení mezi skupinami pedagogických pracovníků podle **zastávané pozice ve škole**. (Z hlediska věcné významnosti jde o střední míru významnosti.) Nejvyšší míru inkluзивity kultury školy deklarovali ředitelé ZŠ (M = 3,56), dále pak učitelé 2. stupně, učitelé 1. stupně, asistenti pedagoga a nejnižší míru vykazovali členové vedení školy koordinující společné vzdělávání (M = 3,06).
- Naproti tomu **délka praxe ve vzdělávání** nehraje v hodnocení celkové míry inkluзивity ZŠ roli.
- **Z hlediska typu lokality:** pedagogičtí pracovníci, jejichž ZŠ se nachází ve venkovské obci, hodnotili svoji školu nejvýše v celkové míře inkluзивity (M = 3,65), dále pak ti z měst a nakonec z hlavního města (M = 3,34). Z hlediska věcné významnosti měly rozdíly malý význam.

Řešení složitých případů žáků – problém a obtíž

- Celková míra inkluзивity byla hodnocena nejvýše u škol s **počtem žáků školy** do 100 ($M = 3,65$), dále s počtem vyšším než 200, školy s počtem žáků od 100 do 200 žáků dosahovaly nejnižší hodnoty hodnocení ($M = 3,23$). Z hlediska věcné významnosti byl efekt rozdílů mezi skupinami středně významný.
- Nebyly zjištěny statisticky ani věcně významné rozdíly v hodnocení celkové míry inkluзивity z hlediska toho, zda škola má **třídu/y zřízenou/é podle § 16 školského zákona**. Vyšší hodnocení udávali ti, kteří uvedli, že v jejich škole je taková třída zřízena.
- Rozdíly v hodnocení celkové míry inkluзивity **podle zastoupení jednotlivých skupin žáků se SVP ve škole**: nejvyšší hodnocení celkové míry inkluзивity škol je od pedagogických pracovníků, v jejichž škole je vyšší koncentrace **žáků se SPUCH** (poruchy učení a chování) ve třídách ($M = 3,51$) a vyšší zastoupení **žáků s LMP** ve třídách ($M = 3,44$), míra zastoupení ostatních skupin žáků vyžadujících specifickou podporu (žáci nadaní, sociálně znevýhodnění, žáci s odlišným mateřským jazykem, žáci zdravotně handicapovaní) ve třídách se na hodnocení inkluзивity školy neprojevila.

Závěrem ze zjištění o šetřeném vzorku škol

- V školském prostředí nacházíme školy, které se zabývají svými žáky komplexně. V případě, že identifikují jako složité ty případy, které jsou nad rámec možnosti školy řešit je samy, hledají řešení ve spolupráci s dalšími odborníky mimo školu.
- Snaha zajistit podmínky pro učení všem žákům školy a zabezpečit jim proto možnosti prospívat z hlediska fyzického, psychického a sociálního je součástí kultury dané školy.
- Aktivita škol zaměřených na komplexní prospívání žáka není přímo vázána na demografické ukazatele (region, lokalita, velikost školy, složení žáků).
- Jako zásadní pro proaktivní přístup při řešení složitých případů žáků se ukazuje role ředitele a existence podporujícího jádra v pedagogickém sboru.
- Školy, které se zabývají komplexně řešením složitých případů svých žáků, vykazují vyšší úroveň inkluзивity kultury školy než školy, které nedeklarují, že by se zabývaly identifikací a vyvoláním řešení složitých případů žáků.
- Individuální přístup k žákovi se u škol s vyšší mírou inkluзивity v kultuře školy neprojevuje jen v oblasti didaktických postupů (především ve výuce), ale i v dalších pedagogických procesech.

Deskriptivní statistiky

- Šetření se zúčastnilo celkem 48 učitelů z 1. stupně základních škol (ZŠ) (38 %), 46 učitelů 2. stupně ZŠ (37 %), 13 asistentů pedagoga (10 %), 7 ředitelů ZŠ (6 %) a 12 členů vedení ZŠ koordinující společné vzdělávání (9 %). Z hlediska délky praxe ve vzdělávání uvedlo celkem 18 respondentů praxi do 5 let (14 %), praxi v rozpětí 6 až 15 let 38 respondentů (30 %) a více než patnáctiletou praxi pak 70 respondentů (56 %).
- Šetření bylo realizováno na celkem 10 ZŠ v České republice. Nejpočetnější skupinu tvořili pedagogičtí pracovníci ZŠ z Prahy (26, 21 %), Ústeckého kraje (25, 20 %), Středočeského (24, 19 %), Libereckého (23, 18 %) a Moravskoslezského (14, 11 %), resp. Zlínského (14, 11 %). Celkem 12 pedagogických pracovníků uvedlo zkušenost s výukou na ZŠ do 100 žáků (10 %), 14 v rozmezí mezi 100–200 žáky (11 %) a 100 v ZŠ s 200 a více žáky (79 %). Z celkových 126 pedagogických pracovníků deklarovalo 12 výuku na ZŠ na „venkovské obci“ (10 %), 88 na ZŠ ve „městě“ (70 %) a 26 na ZŠ v „Praze“ (20 %). Celkem 27 (21 %) pedagogických pracovníků uvedlo, že v jejich ZŠ je třída zřízená podle § 16 školského zákona. Výskyt jednotlivých žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) v ZŠ dle pedagogických pracovníků těchto škol shrnuje následující tabulka 3.

Tabulka 3 Výskyt skupin žáků se SVP v jednotlivých ZŠ

Žáci	Žádný	Ojediněle	Běžné zastoupení ve třídách*	Vyšší koncentrace žáků ve třídách
Se SVP	0 (0 %)	11 (9 %)	62 (49 %)	53 (42 %)
S LMP	23 (18 %)	90 (72 %)	0 (0 %)	13 (10 %)
Nadaní	14 (11 %)	76 (60 %)	36 (29 %)	0 (0 %)
Cizinci	14 (11 %)	86 (68 %)	12 (10 %)	14 (11 %)
Ze sociokulturně znevýhodněného prostředí	0 (0 %)	47 (37 %)	39 (31 %)	40 (32 %)

Poznámka: u žáků s LMP běžné zastoupení ve třídách do 5 žáků, v ostatních případech SVP 1–3 žáci.

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

- Míra inkluze a exkluze je podle dotazníku *Rozvoj učení a zapojení ve školách* (Booth, Ainscow, 2011) analyzována pomocí tří rozličných oblastí, které jsou součástí rozvoje školy: 1. *Budování inkluzivní kultury* (tj. především vztahy); 2. *Tvorba inkluzivní politiky* (politika školy) a 3. *Rozvíjení inkluzivní praxe* (výuka).
- Pro účely použití dotazníku u pedagogických pracovníků ZŠ byla použita adaptovaná verze, která byla přeložena do českého jazyka sdružením Rytmus – k dispozici viz Ukazatel inkluze (eenet.org.uk).
- Dotazník vyplnilo celkem 126 pedagogických pracovníků ZŠ.
- Podle autorů originální verze se dotazník dělí do třech oblastí. První oblast testovaného dotazníku (Budování inkluzivní kultury – oblast A) je tvořena sadou 13 položek, druhá (Tvorba inkluzivní politiky – oblast B) a třetí oblast shodně 15 položkami (Rozvíjení inkluzivní praxe – oblast C).
- Faktorová struktura dotazníku byla testována nejprve pomocí explorační faktorové analýzy a zejména konfirmační faktorovou analýzou. V kontextu psychometrického testování dotazníku se vycházelo z teoretických a deklarovaných předpokladů autorů dotazníku a v analýzách byl proto testován model prvního řádu se třemi nekorelovanými faktory. Pro odhad parametrů modelu byla konfirmační faktorová analýza provedena metodou diagonálně vážených nejmenších čtverců (DWLS) s fixací variance latentního faktoru na 1. Podle indexů posuzujících celkovou shodu modelu s daty (RMSEA = 0,201; SRMR = 0,236; CFI = 0,388; TLI = 0,357) se ukázalo, že definovaný model neodpovídal adekvátně empiricky zjištěným datům. Limitem této analýzy je skutečnost, že byla provedena na malém vzorku, což mohlo mít na získané výsledky vliv (obecně je doporučováno 5–20 pozorování na jednu manifestní proměnnou, tj. v případě této analýzy by nejméně striktní počet pozorování měl dosahovat $n = 215$).

- Reliabilita (ve smyslu odhadu vnitřní konzistence) testovaného dotazníku jako celku byla vysoká, přičemž Cronbachovo alfa byla rovna 0,936 (95% konfidenční interval a jeho dolní mez byla rovna 0,919, horní mez 0,951). Cronbachovo alfa pro Oblast A byla 0,857 (95% CI: 0,816;0,891), pro Oblast B 0,842 (95% CI: 0,798;0,879) a pro Oblast C 0,857 (95% CI: 0,816;0,891).

Hodnocení míry inkluze v závislosti na sociodemografických charakteristikách pedagogických pracovníků ZŠ

Pro zjištění míry inkluze dle dotazníku Rozvoj učení a zapojení ve školách bylo pracováno s hrubým skórem, které bylo vypočítáno pro každého respondenta v rámci dotazníkového šetření. Ve všech hodnocených oblastech platí, že čím vyšší skór, tím vyšší míra inkluzivity.

Celková míra inkluzivity

- T-testem pro dva nezávislé výběry nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi **muži a ženami** v hodnocení celkové míry inkluzivity ($p > 0,05$). Muži skórovali výše ($M = 3,42$, $SD = 0,35$) než ženy ($M = 3,39$, $SD = 0,37$).
- Jednofaktorovou analýzou rozptylu byly zjištěny statisticky významné rozdíly ($p = 0,012$) mezi skupinami pedagogických pracovníků **z hlediska zastávané pozice na škole**. Nejvyšší míru inkluzivity deklarovali ředitelé ZŠ ($M = 3,56$, $SD = 0,32$), dále pak učitelé 2. stupně ZŠ ($M = 3,43$, $SD = 0,28$), učitelé 1. stupně ZŠ ($M = 3,42$, $SD = 0,37$), asistenti pedagoga ($M = 3,40$, $SD = 0,45$) a nejnižší míru vykazovali členové vedení školy koordinující společné vzdělávání ($M = 3,06$, $SD = 0,43$). Z hlediska věcné významnosti byl efekt rozdílů mezi skupinami středně významný.
- Naproti tomu u respondentů s ohledem na jejich deklarovanou **délku praxe ve vzdělávání** nebyly zjištěny statisticky, ani věcně významné rozdíly v celkové míře inkluzivity ZŠ ($p > 0,05$). Nejnižší míru deklarovali pedagogičtí pracovníci s délkou praxe v rozpětí 6 až 15 let ($M = 3,34$, $SD = 0,36$), dále ti s praxí do 5 let ($M = 3,39$, $SD = 0,43$) a nejvyšší míru ti s více jak 15letou praxí ($M = 3,42$, $SD = 0,35$).
- Statisticky významné rozdíly byly zjištěny mezi respondenty ZŠ z jednotlivých **krajů ČR** ($p < 0,001$). Nejvyšší skór byl identifikován u respondentů ZŠ z Moravskoslezského kraje ($M = 3,59$, $SD = 0,29$), dále u těch ze Zlínského ($M = 3,58$, $SD = 0,24$), Středočeského ($M = 3,42$, $SD = 0,32$), Ústeckého ($M = 3,40$, $SD = 0,30$), Prahy ($M = 3,34$,

SD = 0,45) a Libereckého kraje (M = 3,20, SD = 0,38). Z hlediska věcné významnosti byl efekt rozdílů mezi skupinami středně významný.

- **Z hlediska typu lokality**, pedagogičtí pracovníci, jejichž ZŠ se nacházela ve venkovské obci, dosahovali nejvyšších hodnot skóru v celkové míře inkluzivity (M = 3,65, SD = 0,23), dále pak ti z měst (M = 3,38, SD = 0,34) a z Prahy (M = 3,34, SD = 0,45). Z hlediska věcné významnosti byl efekt rozdílů mezi skupinami malý.
- Celková míra inkluzivity byla nejvyšší u pedagogických pracovníků ZŠ s **počtem žáků školy** do 100 (M = 3,65, SD = 0,23) a dále s počtem vyšším než 200 (M = 3,38, SD = 0,33). Ti, jejichž škola měla počet žáků od 100 do 200 žáků, dosahovali nejnižší hodnoty skóru (M = 3,23, SD = 0,55). Z hlediska věcné významnosti byl efekt rozdílů mezi skupinami středně významný.
- Nebyly zjištěny statisticky ani věcně významné rozdíly v hodnocení celkové míry inkluzivity z hlediska **„třídy zřízené podle § 16 školského zákona“** ($p > 0,05$). Vyšší skór dosahovali ti respondenti, kteří uvedli, že v jejich škole je taková třída zřízena (M = 3,51, SD = 0,28) oproti těm, kteří toto nedeklarovali (M = 3,36, SD = 0,38).
- Rozdíly v hodnotách skóru s ohledem na hodnocení celkové míry inkluzivity **dle výskytu jednotlivých skupin žáků se SVP** byly zjištěny pouze s ohledem na celkový výskyt žáků se SVP a výskyt žáků s LMP. S ohledem na skupinu žáků se SVP dosahovali nejvyšší skór v celkové míře inkluzivity ti respondenti, kteří deklarovali vyšší koncentraci žáků se „SVP“ ve třídách (M = 3,51) oproti těm, kteří uvedli buď „žádný“, „ojediněle“ a „běžné zastoupení ve třídách“. K dalším skupinám žáků se SVP viz dále tabulka 4 na následující straně.

Tabulka 4 Rozdíly v hodnotách skóru (M) s ohledem na hodnocení celkové míry inkluzivity dle výskytu jednotlivých skupin žáků se SVP

Skupina	Kategorie				ANOVA	Effect size
	Žádný	Ojediněle	Běžné zastoupení	Vyšší koncentrace		
	M (SD)	M (SD)	ve třídách M (SD)	žáků ve třídách M (SD)		
Žáků se SVP	---	3,05 (0,37)	3,35 (0,38)	3,51 (0,29)	***	Střední efekt
Žáků s LMP	3,20 (0,38)	3,44 (0,35)	---	3,44 (0,32)	**	Střední efekt
Žáků s nadáním	3,58 (0,24)	3,37 (0,40)	3,37 (0,30)	---	NS	---
Žáků cizinců	3,58 (0,24)	3,38 (0,35)	3,43 (0,30)	3,26 (0,55)	NS	---
Žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí	---	3,31 (0,36)	3,49 (0,29)	3,40 (0,42)	NS	---

Poznámka: SD – směrodatná odchylka; ANOVA – jednocestná analýza rozptylu; *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$; NS – statisticky nevýznamný rozdíl mezi skupinami; Effect size – míra věcné významnosti rozdílů mezi skupinami dle Cohena (1988).

Budování inkluzivní kultury (Oblast A) – vztahy podporující inkluzi

- T-testem pro dva nezávislé výběry nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi **muži a ženami** v hodnocení míry budování inkluzivní kultury ($p > 0,05$). Muži skórovali výše ($M = 3,39$, $SD = 0,38$) než ženy ($M = 3,23$, $SD = 0,39$).
- Nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly ($p = 0,092$) mezi skupinami pedagogických pracovníků **z hlediska zastávané pozice na škole**. Nejvyšší míru v hodnocení budování inkluzivní kultury deklarovali ředitelé ZŠ ($M = 3,56$, $SD = 0,39$), dále pak učitelé II. stupně ZŠ ($M = 3,36$, $SD = 0,34$), asistenti pedagoga ($M = 3,34$, $SD = 0,42$), učitelé I. stupně ZŠ ($M = 3,33$, $SD = 0,38$) a nejnižší míru vykazovali členové vedení školy koordinující společné vzdělávání ($M = 3,07$, $SD = 0,47$).
- U respondentů s ohledem na jejich deklarovanou **délku praxe ve vzdělávání** nebyly zjištěny statisticky, ani věcně významné rozdíly v míře hodnocení budování inkluzivní kultury ZŠ ($p > 0,05$). Nejnižší míru deklarovali pedagogičtí pracovníci s délkou praxe

v rozpětí 6 až 15 let ($M = 3,24$, $SD = 0,33$), dále ti s praxí do 5 let ($M = 3,36$, $SD = 0,40$) a nejvyšší míru ti s více jak 15letou praxí ($M = 3,38$, $SD = 0,41$).

- Statisticky významné rozdíly byly zjištěny mezi respondenty ZŠ z jednotlivých **krajů ČR** ($p < 0,05$). Nejvyšší skóre v míře hodnocení budování inkluzivní kultury ZŠ byl identifikován u respondentů ZŠ z Moravskoslezského kraje ($M = 3,51$, $SD = 0,41$), dále u těch ze Zlínského ($M = 3,50$, $SD = 0,28$), Středočeského ($M = 3,40$, $SD = 0,33$), Prahy ($M = 3,35$, $SD = 0,44$), Ústeckého ($M = 3,27$, $SD = 0,29$) a nejnižší u těch z Libereckého kraje ($M = 3,12$, $SD = 0,43$). Z hlediska věcné významnosti byl efekt rozdílů mezi skupinami středně významný.
- **Z hlediska typu lokality**, pedagogičtí pracovníci, jejichž ZŠ se nacházela ve venkovské obci, dosahovali nejvyšších hodnot skóre v míře hodnocení budování inkluzivní kultury ZŠ ($M = 3,62$, $SD = 0,28$), dále pak ti z Prahy ($M = 3,35$, $SD = 0,44$) a z měst ($M = 3,29$, $SD = 0,37$). Z hlediska věcné významnosti byl efekt rozdílů mezi skupinami střední.
- Byly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty **z hlediska velikosti školy** ($p < 0,05$). Celková míra hodnocení budování inkluzivní kultury ZŠ byla nejvyšší u pedagogických pracovníků ZŠ s počtem žáků školy do 100 ($M = 3,62$, $SD = 0,28$) a dále s počtem vyšším než 200 ($M = 3,31$, $SD = 0,37$). Ti, jejichž škola měla počet žáků od 100 do 200 žáků, dosahovali nejnižší hodnoty skóre ($M = 3,24$, $SD = 0,50$). Z hlediska věcné významnosti byl efekt rozdílů mezi skupinami středně významný.
- Nebyly zjištěny statisticky ani věcně významné rozdíly v hodnocení budování inkluzivní kultury ZŠ z hlediska **„třídy zřízené podle § 16 školského zákona“** ($p > 0,05$). Vyšší skóre dosahovali ti respondenti, kteří uvedli, že v jejich škole je taková třída zřízena ($M = 3,43$, $SD = 0,30$) oproti těm, kteří toto nedeclarovali ($M = 3,31$, $SD = 0,41$).
- Rozdíly v hodnotách skóre s ohledem na hodnocení budování inkluzivní kultury ZŠ **dle výskytu jednotlivých skupin žáků se SVP** byly zjištěny pouze s ohledem na výskyt žáků se SVP a žáků s LMP. S ohledem na skupinu žáků se „SVP“ dosahovali nejvyšší skóre v hodnocení míry budování inkluzivní kultury ZŠ ti pedagogičtí pracovníci, kteří deklarovali vyšší koncentraci žáků se SVP ve třídách ($M = 3,46$) oproti těm, kteří uvedli buď „žádný“, „ojediněle“ a „běžné zastoupení ve třídách“. K dalším skupinám žáků se SVP viz dále tabulka 5.

- „ojediněle“ a „běžné zastoupení ve třídách“. K dalším skupinám žáků se SVP viz dále tabulka 5.

Tabulka 5 Rozdíly v hodnotách skóru (M) s ohledem na hodnocení budování inkluzivní kultury ZŠ dle výskytu jednotlivých skupin žáků se SVP

Skupina	Kategorie				ANOVA	Effect size
	Žádný M (SD)	Ojediněle M (SD)	Běžné zastoupení ve třídách M (SD)	Vyšší koncentrace žáků ve třídách M (SD)		
Žáků se SVP	---	2,97 (0,47)	3,29 (0,37)	3,46 (0,37)	***	Střední efekt
Žáků s LMP	3,12 (0,43)	3,39 (0,37)	---	3,36 (0,32)	*	Střední efekt
Žáků s nadáním	3,50 (0,28)	3,32 (0,42)	3,30 (0,34)	---	NS	---
Žáků cizinců	3,50 (0,28)	3,30 (0,38)	3,48 (0,35)	3,24 (0,50)	NS	---
Žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí	---	3,26 (0,41)	3,44 (0,31)	3,31 (0,42)	NS	---

Poznámka: SD – směrodatná odchylka; ANOVA – jednocestná analýza rozptylu; *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$; NS – statisticky nevýznamný rozdíl mezi skupinami; Effect size – míra věcné významnosti rozdílů mezi skupinami dle Cohena (1988).

Tvorba inkluzivní politiky (Oblast B) – politika organizace

- T-testem pro dva nezávislé výběry nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi **muži a ženami** v hodnocení míry tvorby inkluzivní politiky ZŠ ($p > 0,05$). Muži skórovali výše ($M = 3,55$, $SD = 0,36$) než ženy ($M = 3,46$, $SD = 0,43$).
- Byly zjištěny statisticky významné rozdíly ($p < 0,05$) mezi skupinami pedagogických pracovníků **z hlediska zastávané pozice na škole**. Nejvyšší míru v hodnocení tvorby inkluzivní politiky ZŠ deklarovali ředitelé ZŠ ($M = 3,71$, $SD = 0,28$), dále pak učitelé II. stupně ZŠ ($M = 3,52$, $SD = 0,29$), učitelé 1. stupně ZŠ ($M = 3,48$, $SD = 0,46$), asistenti pedagoga ($M = 3,46$, $SD = 0,56$) a nejnižší míru vykazovali členové vedení školy koordinující společné vzdělávání ($M = 3,12$, $SD = 0,44$). Z hlediska věcné významnosti byl efekt rozdílů mezi skupinami středně významný.

- U respondentů s ohledem na jejich deklarovanou **délku praxe ve vzdělávání** nebyly zjištěny statisticky, ani věcně významné rozdíly v míře hodnocení tvorby inkluzivní politiky ZŠ ($p > 0,05$). Nejnižší míru deklarovali pedagogičtí pracovníci s délkou praxe v rozpětí 6 až 15 let ($M = 3,45$, $SD = 0,38$), dále ti s více jak 15letou praxí ($M = 3,48$, $SD = 0,40$) a nejvyšší míru ti s praxí do 5 let ($M = 3,50$, $SD = 0,54$).
- Statisticky významné rozdíly byly zjištěny mezi respondenty ZŠ z jednotlivých **krajů ČR** ($p < 0,01$). Nejvyšší skóre v míře hodnocení tvorby inkluzivní politiky ZŠ byl identifikován u respondentů ZŠ z Moravskoslezského kraje ($M = 3,73$, $SD = 0,25$), dále u těch ze Zlínského ($M = 3,63$, $SD = 0,21$), Středočeského ($M = 3,52$, $SD = 0,38$), Ústeckého ($M = 3,51$, $SD = 0,34$), Prahy ($M = 3,41$, $SD = 0,51$) a nejnižší u těch z Libereckého kraje ($M = 3,22$, $SD = 0,47$). Z hlediska věcné významnosti byl efekt rozdílů mezi skupinami středně významný.
- **Z hlediska typu lokality**, pedagogičtí pracovníci, jejichž ZŠ se nacházela ve venkovské obci, dosahovali nejvyšších hodnot skóru v míře hodnocení tvorby inkluzivní politiky ZŠ ($M = 3,67$, $SD = 0,33$), dále pak ti z měst ($M = 3,47$, $SD = 0,39$) a z Prahy ($M = 3,41$, $SD = 0,51$). V tomto případě však nebyl mezi těmito skupinami zjištěn statisticky významný rozdíl ($p > 0,05$).
- Nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty **z hlediska velikosti školy** ($p > 0,05$). Míra hodnocení tvorby inkluzivní politiky ZŠ byla nejvyšší u pedagogických pracovníků ZŠ s počtem žáků školy do 100 ($M = 3,67$, $SD = 0,33$) a dále s počtem vyšším než 200 ($M = 3,46$, $SD = 0,39$). Ti, jejichž škola měla počet žáků od 100 do 200 žáků, dosahovali nejnižší hodnoty skóru ($M = 3,41$, $SD = 0,62$).
- Nebyly zjištěny statisticky ani věcně významné rozdíly v hodnocení tvorby inkluzivní politiky ZŠ z hlediska **„třídy zřízené podle § 16 školského zákona“** ($p > 0,05$). Vyšší skóre dosahovali ti respondenti, kteří uvedli, že v jejich škole je taková třída zřízena ($M = 3,58$, $SD = 0,29$) oproti těm, kteří toto nedeklarovali ($M = 3,45$, $SD = 0,44$).
- Rozdíly v hodnotách skóru s ohledem na hodnocení tvorby inkluzivní politiky ZŠ **dle výskytu jednotlivých skupin žáků se SVP** byly zjištěny pouze s ohledem na výskyt žáků se SVP a žáků s LMP. S ohledem na skupinu žáků se „SVP“ dosahovali nejvyšší skóre v míře hodnocení tvorby inkluzivní politiky ZŠ ti pedagogičtí pracovníci, kteří

deklarovali vyšší koncentraci žáků se SVP ve třídách ($M = 3,58$) oproti těm, kteří uvedli buď „žádný“, „ojediněle“ a „běžné zastoupení ve třídách“. K dalším skupinám žáků se SVP viz dále tabulka 6.

Tabulka 6 Rozdíly v hodnotách skóru (M) s ohledem na hodnocení tvorby inkluzivní politiky ZŠ dle výskytu jednotlivých skupin žáků se SVP

Skupina	Kategorie				ANOVA	Effect size
	Žádný	Ojediněle	Běžné zastoupení ve třídách	Vyšší koncentrace žáků ve třídách		
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
Žáků se SVP	---	2,99 (0,43)	3,47 (0,44)	3,58 (0,31)	***	Velký efekt
Žáků s LMP	3,22 (0,47)	3,54 (0,39)	---	3,52 (0,36)	***	Střední efekt
Žáků s nadáním	3,63 (0,21)	3,46 (0,46)	3,45 (0,36)	---	NS	---
Žáků cizinců	3,63 (0,21)	3,47 (0,41)	3,42 (0,36)	3,41 (0,62)	NS	---
Žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí	---	3,37 (0,45)	3,53 (0,32)	3,55 (0,44)	NS	---

Poznámka: SD – směrodatná odchylka; ANOVA – jednocestná analýza rozptylu; *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$; NS – statisticky nevýznamný rozdíl mezi skupinami; Effect size – míra věcné významnosti rozdílů mezi skupinami dle Cohena (1988).

Rozvíjení inkluzivní praxe (Oblast C) - výuka

- T-testem pro dva nezávislé výběry nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi **muži a ženami** v hodnocení míry rozvíjení inkluzivní praxe ($p > 0,05$). Ženy skórovaly výše ($M = 3,37$, $SD = 0,41$) než muži ($M = 3,23$, $SD = 0,39$).
- Byly zjištěny statisticky významné rozdíly ($p < 0,001$) mezi skupinami pedagogických pracovníků **z hlediska zastávané pozice na škole**. Nejvyšší míru v hodnocení rozvíjení inkluzivní praxe deklarovali ředitelé ZŠ ($M = 3,45$, $SD = 0,388$), dále pak učitelé I. stupně ZŠ ($M = 3,43$, $SD = 0,38$), učitelé II. stupně ZŠ ($M = 3,39$, $SD = 0,32$), asistenti pedagoga ($M = 3,39$, $SD = 0,45$) a nejnižší míru vykazovali členové vedení školy koordinující společné vzdělávání ($M = 2,94$, $SD = 0,54$). Z hlediska věcné významnosti byl efekt rozdílů mezi skupinami středně významný.

- U respondentů s ohledem na jejich deklarovanou **délku praxe ve vzdělávání** nebyly zjištěny statisticky, ani věcně významné rozdíly v míře hodnocení rozvíjení inkluzivní praxe ($p > 0,05$). Nejnižší míru deklarovali pedagogičtí pracovníci s délkou praxe do 5 let ($M = 3,31$, $SD = 0,40$), dále ti s délkou praxe v rozpětí 6 až 15 let ($M = 3,32$, $SD = 0,42$) a nejvyšší míru ti s praxí nad 15 let ($M = 3,40$, $SD = 0,39$).
- Statisticky významné rozdíly byly zjištěny mezi respondenty ZŠ z jednotlivých **krajů ČR** ($p < 0,05$). Nejvyšší skóre v míře rozvíjení inkluzivní praxe byl identifikován u respondentů ZŠ ze Zlínského kraje ($M = 3,60$, $SD = 0,30$), dále u těch z Moravskoslezského ($M = 3,51$, $SD = 0,30$), Ústeckého ($M = 3,40$, $SD = 0,41$), Středočeského ($M = 3,35$, $SD = 0,33$), nejnižší u těch z Libereckého kraje ($M = 3,24$, $SD = 0,40$), resp. Prahy ($M = 3,24$, $SD = 0,49$). Z hlediska věcné významnosti byl efekt rozdílů mezi skupinami středně významný.
- **Z hlediska typu lokality**, pedagogičtí pracovníci, jejichž ZŠ se nacházela ve venkovské obci, dosahovali nejvyšších hodnot skóru v míře hodnocení rozvíjení inkluzivní praxe ($M = 3,64$, $SD = 0,15$), dále pak ti z měst ($M = 3,36$, $SD = 0,38$) a z Prahy ($M = 3,25$, $SD = 0,49$). V tomto případě byl mezi těmito skupinami zjištěn statisticky významný rozdíl ($p < 0,05$) a z hlediska věcné významnosti byl efekt rozdílů středně významný.
- Byly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi respondenty **z hlediska velikosti školy** ($p < 0,01$). Míra hodnocení rozvíjení inkluzivní praxe byla nejvyšší u pedagogických pracovníků ZŠ s počtem žáků školy do 100 ($M = 3,64$, $SD = 0,15$) a dále s počtem vyšším než 200 ($M = 3,37$, $SD = 0,58$). Ti, jejichž škola měla počet žáků od 100 do 200 žáků, dosahovali nejnižší hodnoty skóru ($M = 3,11$, $SD = 0,58$).
- Byly zjištěny statisticky významné rozdíly v hodnocení rozvíjení inkluzivní praxe z hlediska „**třídy zřízené podle § 16 školského zákona**“ ($p < 0,05$). Vyšší skóre dosahovali ti respondenti, kteří uvedli, že v jejich škole je taková třída zřízena ($M = 3,52$, $SD = 0,34$) oproti těm, kteří toto nedeklarovali ($M = 3,32$, $SD = 0,41$). Z hlediska věcné významnosti byl efekt rozdílů mezi těmito dvěma skupinami malý.
- Rozdíly v hodnotách skóru s ohledem na hodnocení rozvíjení inkluzivní praxe **dle výskytu jednotlivých skupin žáků se SVP** byly zjištěny pouze s ohledem na výskyt žáků se SVP a žáků cizinců. S ohledem na skupinu žáků se „SVP“ dosahovali nejvyšší skóre

Řešení složitých případů žáků – problém a obtíž

v míře hodnocení rozvíjení inkluzivní praxe ti pedagogičtí pracovníci, kteří deklarovali vyšší koncentraci žáků se SVP ve třídách ($M = 3,49$) oproti těm, kteří uvedli buď „žádný“, „ojediněle“ a „běžné zastoupení ve třídách“. K dalším skupinám žáků se SVP viz dále tabulka 7.

Tabulka 7 Rozdíly v hodnotách skóru (M) s ohledem na hodnocení rozvíjení inkluzivní praxe dle výskytu jednotlivých skupin žáků se SVP

Skupina	Kategorie				ANOVA	Effect size
	Žádný M (SD)	Ojediněle M (SD)	Běžné zastoupení ve třídách M (SD)	Vyšší koncentrace žáků ve třídách M (SD)		
Žáků se SVP	---	3,17 (0,46)	3,29 (0,43)	3,49 (0,33)	**	Střední efekt
Žáků s LMP	3,25 (0,40)	3,38 (0,40)	---	3,45 (0,38)	NS	---
Žáků s nadáním	3,60 (0,30)	3,33 (0,43)	3,36 (0,36)	---	NS	---
Žáků cizinců	3,60 (0,30)	3,36 (0,37)	3,40 (0,32)	3,11 (0,58)	*	Střední efekt
Žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí	---	3,30 (0,37)	3,49 (0,34)	3,32 (0,48)	NS	---

Poznámka: SD – směrodatná odchylka; ANOVA – jednocestná analýza rozptylu; *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$; NS – statisticky nevýznamný rozdíl mezi skupinami; Effect size – míra věcné významnosti rozdílů mezi skupinami dle Cohena (1988).

2.3 Postupy zpracování

Problémy a obtíže identifikované v kvalitativním i kvantitativním šetření byly analyzovány a vyhodnoceny kvalitativně v rámci obsahové analýzy.

Zjištění z kvalitativního šetření v akčním výzkumu (10 ZŠ) doplňují kvantitativní údaje získané u tohoto vzorku a u vzorku pro srovnání (25 ZŠ) a kvalitativní údaje o zjištěných ze skupinových rozhovorů první etapy šetření 10 ZŠ a poslední etapy s opakovaným šetřením těchto ZŠ. Další poznatky jsou vybrány z expertních rozhovorů, doceňujícího šetření při tvorbě čtyř příkladů inspirativní praxe k využití případové konference ve škole a z odborného panelu APIV A k případovým konferencím a odborného panelu APIV A k řešení složitých případů ve škole prostřednictvím postupů case managementu.

3.Zdroje

BOOTH, T; AINSCOW, M. , 2011. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. 3. vyd. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. 190 p. ISBN 978-1-872001-68-5.

COHEN, J., 1988. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2. vyd. Hillsdale: L. Erlbaum Associates. 400 s. ISBN 0-80-58028-35.

Ukazatel inkluze Rozvoj učení a zapojení ve školách. [cit. 30. 9. 2022]

Dostupné z:www.csie.org.uk/resources/translations/IndexCzech.pdf



*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.*