



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



METODICKÝ MANUÁL

PRO ROZVOJ INKLUZIVNÍHO A KVALITNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA MÍSTNÍ ÚROVNI

PRINCIPY A PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE



MINISTERSTVO
PRO MÍSTNÍ
ROZVOJ ČR



Agentura
pro sociální začleňování

Fotografie na přední obálce (upraveno): Tim Marshall on Unsplash

Tato publikace vznikla za finanční podpory Evropského sociálního fondu prostřednictvím Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání v rámci projektu „Inkluzivní a kvalitní vzdělávání v územích se sociálně vyloučenými lokalitami“, reg. č. projektu CZ.02.3.62/0.0/0.0/15_001/0000586. Více na www.socialni-zaclenovani.cz



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



Matěj Seifert a kolektiv

METODICKÝ MANUÁL

PRO ROZVOJ INKLUZIVNÍHO A KVALITNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA MÍSTNÍ ÚROVNI

PRINCIPY A PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE



MINISTERSTVO
PRO MÍSTNÍ
ROZVOJ ČR



Agentura
pro sociální začleňování

PODĚKOVÁNÍ

Brno: Jana Břenková, Václav Rosík, Denisa Sedláčková. **Dubí:** Barbora Bočková, Jan Holub. **Krnov:** Michaela Oravová, Lenka Orgoníková, Petra Piatková, Věra Wdóvková, zástupci doučovacích klubů. **Liberec:** Kamila Podrápská. **Odry:** Sandra Baršová, Radek Hendrych, Petra Chytilová, Petra Králová, Petr Marinov, Lenka Rudolfová a další pracovníci školy. **Ostrava:** Jarmila Karnovská. **Praha 5:** Pavel Čingl, Libuše Daňhelková, Eva Kubová, Dagmar Kudličková. **Praha 6:** Anna Niklová. **Sadov/Otovice/Hájek:** Jitka Topičová. **Svitavy:** Jiří Sehnal. **Trmice:** Marie Gottfriedová. **Velké Hamry:** Markéta Horneková, Zdeňka Juklová, Lenka Kořínková, Martina Vacková. Další spolupráce: Jana Formánková.

AUTOŘI

Principy rozvoje kvality vzdělávání: Matěj Seifert. **Příklady dobré praxe:** Vladimír Foist, Jana Pernica Horáčková, Zuzana Kopecká, Adéla Lábusová, Marta Miklušáková, Markéta Nešporová, Doubravka Pichrtová, Matěj Seifert, Světlá Veselá Nová, Petra Zahradníková, Marek Zemský.

Copyright © Toto dílo „Metodický manuál pro rozvoj inkluzivního a kvalitního vzdělávání na místní úrovni – Principy a příklady dobré praxe“ je licencováno pod licencí Creative Commons CC BY 4.0, licenční podmínky jsou dostupné na adrese: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.cs>



Ministerstvo pro místní rozvoj ČR, Odbor pro sociální začleňování (Agentura), 2021.

I. vydání, 2021

ISBN: 978-80-7538-366-2 (tisk)
978-80-7538-367-9 (pdf)

WWW.SOCIALNI-ZACLENOVANI.CZ

OBSAH

ÚVOD	8
CÍL PUBLIKACE	8
DOPORUČENÝ POSTUP PRÁCE S PUBLIKACÍ	9
INICIACE ZMĚN VE VZDĚLÁVÁNÍ	10
I. PRINCIPY ROZVOJE KVALITY VZDĚLÁVÁNÍ	12
I.1 VÝSLEDKY DOSAHOVANÉ KVALITNÍMI ŠKOLAMI	12
I.1.1 Čeho dosahují v kvalitní škole žáci?	12
I.1.2 Jakých výsledků ještě dosahují kvalitní školy?	16
I.2 CHARAKTERISTIKY TYPICKÉ PRO ČINNOST KVALITNÍCH ŠKOL	18
I.2.1 Procesní pohled na kvalitu školy	18
I.2.2 Pyramida kvalitní – inkluzivní školy	21
I.3 JAKÁ JE KVALITA VAŠÍ ŠKOLY?	23
I.4 DOPORUČENÍ K ROZVOJI KVALITY ŠKOL	34
I.4.1 Poznejte současný stav školy	35
I.4.2 Ověřte zvažované cíle	35
I.4.3 Převeďte cíle do konkrétního postupu a zajistěte zdroje	36
I.4.4 Zvažte vhodné postoje k lidem a organizační přístupy ke změně	36
I.4.5 Zohledněte roli vedení školy v dosažení kvality	37
I.4.6 Zohledněte roli pedagogů školy v dosažení kvality	38
I.4.7 Zohledněte specifický kontext školy	39
I.4.8 Využijte systémovou podporu změn	39
I.4.9 Průběžně vyhodnocujte dopady změn	40
I.5 PERSONÁLNÍ ZAJIŠTĚNÍ KVALITNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	41
I.6 SYSTÉMOVÉ PŘEDPOKLADY DOSAŽENÍ KVALITNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	42
I.7 EFEKTIVNÍ POSTUPY VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ	43
II. PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE	46
2.1 VYUŽITÍ DOBRÝCH PRAXÍ PRO ROZVOJ VZDĚLÁVÁNÍ	46
2.2 LOKALITY A ORGANIZACE	48
2.3 ŘEŠENÍ KVALITY VZDĚLÁVÁNÍ VE SPOLUPRÁCI VÍCE AKTÉRŮ	50
2.3.1 Společná podpora vzdělávání v menším městě	50
2.3.2 Společný projekt rozvoje vzdělávání ve větším městě	54
2.4 VČASNÁ PODPORA DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ	57
2.4.1 Síť předškolních klubů	57

2.5	NAVÁZÁNÍ DOBRÉHO VZTAHU DĚTÍ A RODIČŮ KE ŠKOLE	60
2.5.1	Navázání vztahu dětí a rodičů a mateřské školy	60
2.5.2	Budování vztahu s dětmi a rodiči v MŠ bezpečnou komunikací	62
2.5.3	Základní škola, do které děti, učitelé i rodiče chodí rádi	63
2.5.4	Základní škola otevřená komunikaci	66
2.6	PROMYŠLENÝ ROZVOJ ŠKOLY A PRACOVNÍKŮ ŠKOLY	68
2.6.1	Jasná vize a dlouhodobý plán rozvoje základní školy	68
2.6.2	Společné plánování dlouhodobé vize základní školy	71
2.6.3	Rozvoj pedagogů a vzájemné hospitace v základní škole	74
2.7	PODMÍNKY PRO INDIVIDUALIZACI VE VÝUCE	77
2.7.1	Podpora individualizace v mateřské škole	77
2.7.2	Podpora individualizace v základní škole	82
2.7.3	Komplexní zajištění činnosti školního poradenského pracoviště	84
2.7.4	Propojení běžných tříd a tříd zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona v MŠ	87
2.8	PODPORA PRO ŽÁKY, KTERÝ JI POTŘEBUJÍ	89
2.8.1	Podpora jazykové přípravy žáků-cizinců	89
2.8.2	Doučovací kluby	94
2.8.3	Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základní škole	98
2.8.4	Kariérové poradenství a prevence předčasných odchodů ze vzdělávání	104
2.8.5	Sociální pedagog působící v základní škole	106
2.9	VYUŽITÍ DYNAMICKÉHO PŘÍSTUPU	113
2.9.1	Feuersteinovo instrumentální obohacování ve výuce v základní škole	113
2.10	SPOLUPRÁCE ŠKOLY S PARTNERY VE VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU	118
2.10.1	Vzájemná podpora ZŠ se školským poradenským zařízením	118
2.10.2	Spolupráce terénní pracovnice města a klubovny pro děti ze SVL se ZŠ	120
2.10.3	Případová setkání s účastí školy	122
2.11	HODNOCENÍ A ZPĚTNÁ VAZBA	127
2.11.1	Motivační hodnocení a hodnocení zohledňující chování v ZŠ	127
	MÍSTO ZÁVĚRU	129
	SEZNAM ZKRATEK	132
	VYSVĚTLIVKY	133
	LITERATURA	133

ÚVOD

Cíl publikace

Aktivity projektu *Inkluzivní a kvalitní vzdělávání v územích se sociálně vyloučenými lokalitami* mají za cíl vytvářet podmínky pro rozvoj a dlouhodobé udržení činností podporujících kvalitu a inkluzivitu vzdělávání v obcích a městech, které navázaly spolupráci s Odborem pro sociální začleňování Ministerstva pro místní rozvoj ČR. Kvalita vzdělávání je však téma podstatné i mimo tyto lokality – pro všechny, kdo vnímají vzdělávání jako významný prvek podpory sociální mobility, rozvíjející zásadně možnosti životního uplatnění jedince v naší společnosti. Zajištění dobré kvality vzdělávání napříč vzdělávacím systémem úzce souvisí s plnohodnotným naplněním práva na vzdělání a rovným přístupem ve vzdělávání.

V textu hovoříme o *kvalitním vzdělávání*. Vnímavost k osobitosti „charakteristik, zájmů, schopností a učebních potřeb“ každého dítěte a snaha naplnit při vzdělávání v místě bydliště co nejlépe z nich vyplývající potřeby – proinkluzivní přístup – je samozřejmou součástí kvalitního vzdělávání (UNESCO, 1994, viii; viz také Tannenbergerová, 2016).

Metodický manuál pro rozvoj inkluzivního a kvalitního vzdělávání na místní úrovni nejprve stručně popisuje obecné principy, na kterých lze stavět rozvoj kvality vzdělávání v jednotlivých školách a lokalitách, a ty poté ilustruje konkrétními příklady *dobré praxe*. Ty jsme volili v rozpětí od přípravy na předškolní vzdělávání po konec základního vzdělávání. Popisují nejen činnost škol a školských zařízení, ale také aktivity měst, neziskových organizací a dalších aktérů ve vzdělávání. Zaměřujeme se zde zejména na jednotlivé školy a menší lokality, protože řízení rozvoje většího počtu škol popisuje *Rozvoj inkluzivního a kvalitního vzdělávání v obcích* (Beňák et al., 2021), která je dalším metodickým výstupem našeho projektu.

Tuto příručku mohou ve své práci využít ředitelky a ředitelé škol a školských zařízení, zřizovatelé škol, učitelé, speciální pedagogové, psychologové a další pracovníci, kteří pomáhají zajišťovat kvalitu vzdělávání ve školách a jednotlivých obcích. Uživatelé budou i pracovníci Odboru pro sociální začleňování MMR ČR, kteří působí ve školství.

První kapitola publikace nejprve uvádí, jaké výsledky a charakteristiky činnosti jsou typické pro kvalitní školy. Poté zařazené tabulky umožňují orientační (sebe)hodnocení školy. Na rozdíl od běžně dostupných zdrojů, orientovaných výlučně na popis dobré kvality, zmiňujeme i některé podoby činnosti školy, které nejsou ideální. Nastavený postup hodnocení umožňuje hodnotit z perspektivy čtenáře, nebo využít názor více osob. Výstupem hodnocení je upozornění na oblasti, které naznačují příležitost ke zlepšení, a dále identifikace oblastí, kde hodnocení nasvědčuje dobré či výborné činnosti školy.

Publikace poté popisuje doporučení k rozvoji kvality školy. Jsou uvedeny kroky, které k této agendě neodmyslitelně patří (např. evaluace školy, stanovení a ověření cílů, zohlednění role učitelů a vedení školy v dosažení kvality). Zdůrazňujeme též význam postojů – s čím ke změnám

přístupovat a jak jednat s lidmi při dosahování změny. Protože rozvoj kvality vzdělávání není možný bez dostatečného personálního zajištění a spolupráce profesí a má i své systémové předpoklady, věnujeme se krátce i těmto dvěma tématům. Na závěr první části uvádíme, které postupy jsou dle výzkumu efektivní při vzdělávání žáků sociálně znevýhodněných. Některé z nich se pak čitelně odráží v popisech dobré praxe.

Druhá část publikace uvádí příklady dobré praxe ze vzdělávání na místní úrovni. Publikace je určena různým skupinám čtenářů a je omezena rozsahem, nemůže tedy v této části zcela vyhovět všem – snažili jsme se ale, aby u jednotlivých aktivit obsahovala informace k organizačnímu zajištění (kým jsou aktivity realizovány a co je potřeba pro jejich uskutečnění) a dále uváděla alespoň některé informace ke konkrétní podobě aktivit, které mohou inspirovat nebo umožnit porovnání vůči vlastním postupům čtenáře (konkrétnější informace „jak na to“).

Příklady zpravidla odráží dlouhodobější cestu školy či lokality ke zvýšení kvality vzdělávání. Je možné, že pro některé čtenáře budou zobrazením praxe, která je pro ně již zcela běžná, kterou sami uskutečňují nebo i v dobrém slova smyslu překonávají. Pro jiné čtenáře, školy a lokality ale mohou být námětem, o co usilovat nebo které téma rozvíjet.

Při výběru příkladů jsme vzhledem k působnosti Odboru pro sociální začleňování MMR ČR upřednostňovali ty, které vedou k dobrým výsledkům při vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků¹ a jsou čerpány převážně ze škol, které tyto děti vzdělávají. Jsme si jisti, že většina námětů bude užitečná i ve školách, kde se s vysokou koncentrací sociálního znevýhodnění nepotýkají. Představují totiž zpravidla postupy, které posilují způsobilost školy pracovat s různorodým kolektivem žáků v nejširším slova smyslu.

Publikace nezasahuje do didaktik jednotlivých předmětů, rozvoje dílčích dovedností a kompetencí ve školách a speciálněpedagogických postupů při vzdělávání žáků se zdravotním znevýhodněním, neboť jdou obsahově nad rámec této publikace.

Doporučený postup práce s publikací

Je plně na čtenáři, v jakém pořadí bude číst – text umožňuje „vybírat si“. Příklady i teoretické poznatky mají být inspirací a přehledem, z něhož lze čerpat podle toho, v které roli a v jaké situaci se čtenář nachází.

Pokud Vás zajímá definice kvality školy, začněte číst hned od úvodní kapitoly publikace. Pro vedení škol, metodické pracovníky i jednotlivé pedagogy doporučujeme jako další možné východisko tabulky v části 1.3, které umožňují uvažovat o kvalitě konkrétní školy. Vlastní úvaha čtenáře, co z provedeného hodnocení školy vyplývá, může určit, na který konkrétní okruh

dobrych praxí se posléze zaměří. Jestliže vyplyne z hodnocení potřeba změny, je vhodné se seznámit s doporučeními k rozvoji kvality škol v části 1.4. Zatímco popisy výsledků a procesních charakteristik kvalitních škol v úvodních částech ukazují, k čemu kvalita vede nebo čím v jednání osob ve škole je provázena, u doporučení v části 1.4 jde více o kroky, které pomáhají dosáhnout potřebných změn, jestliže se ukážou jako nezbytné. Pokud Vás více zajímá řešení konkrétních situací, které přináší vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, nalistujte si rovnou příklady dobrých praxí. K obecným principům v první kapitole se pak můžete vrátit.

Iniciace změn ve vzdělávání

Dosažení konkrétní změny ve vzdělávání pomáhá poptávka – některý z aktérů vzdělávání (vedení školy, zřizovatel, učitelé, rodiče) musí dojít k přesvědčení, že je vhodné práci školy nebo svoji práci v některém, byť i jen dílčím ohledu změnit. Musí převést své rozhodnutí a „tah na branku“ do konkrétních kroků či pokusů a ideálně i získat podněty dalších osob, jejich angažovanost a spolupráci pro změnu. Jednotlivé iniciativy ve školách se vzájemně ovlivňují, některé se i neosvědčí, v každém případě zahrnují zpravidla fázi učení se a získávání zkušeností a „sklízí“ se až po určité době. Ke zvýšení kvality práce školy může vést i inspirace, dobrý příklad jiného učitele, dobře nastavená základní pravidla školy, postoje příznivé pro dosažení dobrých výsledků apod.

Tuto příručku chápeme hlavně jako možný zdroj inspirace. Budeme rádi, když text porovnáte se svým vlastním pohledem na věc a vyberete si to, co se Vám zdá v daný moment funkční, smysluplné, zajímavé. V publikaci zahrnuté popisy nemají potlačit prostor pro pluralitu pedagogických metod a přístupů a měly by být využity s přihlédnutím k místním podmínkám a jen ruku v ruce s průběžným vyhodnocováním, které může případně ukázat potřebu revize kroků nebo poukázat na další potřeby, ke kterým dosavadní kroky nepřihlížely.

Téma publikace je stanoveno široce. Pro *rozvoj kvality vzdělávání* jsou však často podstatné i jen drobné krůčky, které vychází z upřímné snahy na nikoho ve vzdělávání nezapomenout a zajistit kvalitu vzdělávání skutečně pro všechny skupiny žáků a pro všechny aktéry vzdělávání (rodiny, učitele, další pracovníky škol apod.). I dílčí opatření jsou cenná a přijatelná na cestě k vyšší kvalitě vzdělávání. Dodejme, že udržení kvality a schopností, kterých škola dosáhla, vyžaduje také určité úsilí a má smysl mu věnovat průběžnou pozornost.

Podle čeho poznáte kvalitní školu?
Udělejte si poznámky a svůj závěr
porovnejte s další podkapitolou.



PRINCIPY ROZVOJE KVALITY VZDĚLÁVÁNÍ

I. PRINCIPY ROZVOJE KVALITY VZDĚLÁVÁNÍ

I.1 Výsledky dosahované kvalitními školami

Konečným kritériem kvality školy jsou vždy výsledky, kterých škola a její žáci dosahují. Musí však být sledovány v dostatečné šíři a posuzovány s přihlédnutím k tomu, jaké žáky škola vzdělává a v jakých podmínkách a v jaké lokalitě působí. Škola, která má pro své působení velmi nepříznivé podmínky, může být nakonec i efektivnější než škola, která dosáhne sice mírně lepších výsledků, ale pracuje s lepšími podmínkami a se žáky, jejichž situace byla příznivější již při vstupu do školy.

Výsledky dosahované kvalitními školami popisujeme v této kapitole ve dvou do jisté míry oddělených celcích, a to výsledků žáků (týkajících se toho, co si osvojují žáci jako jednotlivci) a výsledků na straně školy (týkajících se více pozitivních výsledků na úrovni školy jako celku a kolektivů ve škole). Při posouzení kvality školy je vhodné uvažovat o obou těchto skupinách relevantních výsledků.

I.1.1 Čeho dosahují v kvalitní škole žáci?

Školní (akademické) výsledky. Jedná se o výsledky výrazně poznávacího (kognitivního) charakteru, např. osvojení gramotností, osvojení znalostí a dovedností v naukových předmětech, osvojení vyučovacího a cizího jazyka apod. Výrazně kognitivní jsou také dovednosti vyššího řádu, např. metakognice (uvědomění si, poznání a regulace vlastních myšlenkových procesů), transfer dovedností z jedné oblasti do druhé, kritické myšlení aj. (blíže Kyriakides et al., 2018; Schneider, 2017).

Typickými způsoby posouzení těchto výsledků jsou porovnání výsledků vůči očekáváním popsaným v kurikulu (rámcovém vzdělávacím programu a školním vzdělávacím programu), didaktické testy přímo řízených organizací MŠMT, komerčních poskytovatelů, škol nebo výzkumných organizací, úspěšnost v přijímacím řízení a pokračování ve studiu, úspěch v klasifikačních a certifikačních zkouškách (např. v oblasti cizích jazyků nebo ICT), úspěšnost v závěrečných zkouškách, výsledky v předmětově orientovaných soutěžích, portfolia, projekty ověřující aplikaci znalostí a dovedností, prospěch žáků ve vybraných předmětech, mapy učebního pokroku (Mapy učebního pokroku: praktická metodika, 2014).

Širší (mimokognitivní) výsledky. Jde o výsledky, které se významně dotýkají dalších charakteristik žáků, např. postojů, hodnot, vůle a chtění, dovedností pohybového, tvůrčího či sociálního charakteru, kompetencí k celoživotnímu učení, k řešení problémů, komunikativní kompetence, sociální a personální kompetence, občanské kompetence a pracovní kompetence. Školy různé úspěšně podněcují podnikavost, odvalu, iniciativu, sebedůvěru, vytrvalost a schopnost zdolávat překážky, připravenost do občanského života, ohleduplnost a ochotu pomáhat a spolupracovat, aktivní postoj ke zdraví a zdravý životní styl, duševní pohodu apod. (blíže Kyriakides et al., 2018; Schneider, 2017).

Bližší posouzení umožňují u těchto výsledků činnosti ve výchovných předmětech, v projektech a aktivitách vyžadující samostatnost, sebeřízení, vlastní volbu postupu či tématu, spolupráci ve skupinách, řešení reálných (nesimulovaných) problémů. Ukazovat na ně mohou zapojení žáků do mimoškolních aktivit, jejich zájmy, postoje k různým rizikovým či problematickým jevům ve společnosti, portfolia aktivit žáků a iniciativy, se kterými žáci přichází. Je možné porovnání výsledků žáků s kompetencemi a průřezovými tématy podle kurikula, posouzení umožňují i některé testy zaměřené na kompetence. Přínosné je mapování toho, jaké aktivity škola realizuje pro rozvoj těchto výsledků žáků a jak se v těchto aktivitách žákům daří.

Škola **utváří vztah ke vzdělávání u žáků:** v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT], 2021) jej odráží klíčová kompetence k učení. Mimo konkrétních dovedností v oblasti učení rozvíjí i postoj žáka ke vzdělávání, resp. přeneseně k řešení životních situací pomocí rozvoje vědění a dovedností. Uvádíme zde tuto oblast jmenovitě vzhledem k tomu, jak výraznou hodnotu představuje. Velký vliv na vztah ke vzdělávání má rodina, přístup pedagogů a školy je však také významný (Zíková et al., 2011; Felcmanová et al., 2015).

Poukazovat na vztah ke vzdělávání mohou dotazníková šetření mezi žáky zaměřená na klima školy, vztah k předmětům, hodnocení pedagogů. Naznačuje jej aspirace žáků ve školní práci a v přechodu na další stupně vzdělávání, úzkosti a obavy spjaté se vzděláváním, rozsah absencí (skrytá a neomluvená absence i nemocnost), mimoškolní činnost a zájmy žáků apod. Významné jsou i poznatky pedagogů, kteří se žáky pracují.

Při posouzení uvedených výsledků vzdělávání se často pracuje se srovnáním vůči ostatním ve skupině žáků, tříd či škol, ve smyslu umístění v pořadí např. od nejslabšího po nejlepšího – tzn. **výsledky vyjádřeny relativním pořadím.**

Příkladem relativního hodnocení jsou percentil průměrného výsledku žáků ve třídě v didaktickém testu v porovnání s ostatními třídami testovanými v ČR, pořadí žáka podle počtu získaných bodů v testu u všech žáků jeho ročníku, pořadí podle průměrů známek ve skupině žáků apod.

Představme si špičkový sportovní tým – všichni jeho hráči jsou nadprůměrně dobří, přesto lze zpravidla určit hráče v týmu, kteří zrovna mají lepší či horší formu. Pouze relativní výsledky ve smyslu „patří k nejslabším“ by v tomto případě byly zavádějící a je vhodné posoudit i **absolutní úroveň výsledků**, a to ověřením vůči nějakému standardu. Zdánlivě horší umístění v relativním hodnocení může být přijatelné, jestliže byly dosaženy cíle popsané standardem. Nepříznivý je až moment, kdy nejsou výsledky dobré relativně (patří mezi nejméně úspěšné ve skupině), ale také absolutně (výsledky se neblíží dosažení výstupů, které jsou předpokládány standardem).

Standardem v tomto smyslu jsou požadavky RVP/ŠVP nebo definované rámce pro hodnocení dovedností, např. Společný evropský referenční rámec pro jazyky (Council of Europe, 2001, 2020).

Dosažené vzdělávací výsledky je vhodné zhodnotit ještě ze dvou úhlů pohledu. Prvním jsou již zmíněné odlišné **podmínky žáků pro vzdělávání**. Čeho žák ve vzdělávání dosáhne, je spoluurčeno řadou okolností, které škola nemůže vždy ovlivnit. Proto je nesprávné, aby výsledky žáků – např. „hrubé skóry“ v didaktickém testování – byly interpretovány jako přímý ukazatel kvality školy či pedagoga. Existují postupy, které umožňují vzít vnější okolnosti v úvahu při „přepočtu“ úspěšnosti školy (např. přihlédnutím ke speciálním vzdělávacím potřebám žáků ve škole; podílu žáků-cizinců a žáků příslušejících národnostním či etnickým menšinám, podílu žáků s IVP, socioekonomickému statusu oblasti apod.) (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2008). Jsou však zpravidla dost složité na to, aby je uplatnila sama škola – pomoci by měl poskytovatel testování, který má k dispozici více potřebných informací.

Zjednodušené využití tohoto přístupu představuje porovnávání škol či žáků ve „správných skupinách“, např. vzájemné porovnání škol s obdobným podílem žáků se sociálním znevýhodněním nebo srovnání výsledků výlučně ve skupině žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb, kde zkreslení není předpokládáno. Jak porovnání vůči všem zařazeným do posouzení, tak porovnání výsledků v užší skupině škol či žáků s obdobnými charakteristikami přináší něco specifického, dohromady ale významně posilují správnou interpretaci všech zjištění. Některé školy či pedagogové mohou podmínky žáků při posouzení jejich výsledků zohlednit díky tomu, že mají vlastní dlouhodobou zkušenost, čeho obvykle děti s danými podmínkami dosahují za určené období ve škole, založenou na opakovaném hodnocení totožných výsledků žáků a někdy i opakovaném využití stejných postupů měření výsledků. Mohou pak usuzovat, zda jsou výsledky žáků dané skupiny běžné, slabší nebo lepší než očekávané a vyvozovat z toho závěry pro svoji činnost.

Druhým aspektem je posouzení změn výsledků v čase, což odpovídá konstruktu **přidané hodnoty ve vzdělávání**. Úsudek o ní je odvozen od hodnocení alespoň ve dvou časových bodech. Představme si, že dovednosti žáků školy jsou u jedné školy při nástupu do školy nadprůměrně dobré, po ukončení školy ale žáci odchází s průměrnými výsledky. Kdybychom tuto školu porovnali s jinou školou, působící v nepříznivých podmínkách sociálně vyloučené lokality, kam by žáci přicházeli špatně připraveni na školu, ale odcházeli by s průměrnými výsledky, pak by přidaná hodnota byla výrazně vyšší ve druhé škole, přestože výsledky by měli žáci obou škol na konci docházky přibližně totožné. Metody posuzování přidané hodnoty pracují se sofistikovanými predikcemi očekávaného výkonu žáka při zohlednění různých faktorů, které jeho výsledky ovlivňují. Konstruktem přidané hodnoty škol se podrobně zabývá OECD (2008).

Orientační posouzení přidané hodnoty je součástí pedagogické diagnostiky. Pedagog vyhodnocuje pokroky žáka za období, ve kterém se žákem pracuje, porovnává je vůči pokrokům jiných žáků a vůči tomu, s jakými dovednostmi žák do výuky předmětu přišel. Využít je možné také údaje

o relativních výsledcích v plošných testováních: relevantní je, zda výsledek žáka (třídy) v čase zůstává zhruba stejný, zlepšuje se nebo původně dobře se umísťující se na konci období dostane směrem k slabším.

Když vezmeme v potaz dosažení alespoň takových výsledků vzdělávání žáků, které odpovídají jejich podmínkám, a zároveň sblížování výsledků žáků s různými podmínkami pro vzdělávání, můžeme uvažovat o efektivitě školy v matici uvedené v obr. 1. Školy s obdobnými podmínkami ke své práci mohou být různě úspěšné v tom, nakolik dosáhnou zde uvedených výsledků. Interpretace výsledků v této matici závisí mj. na tom, zda se případné sblížování skupin děje tím, že je dosaženo významně lepších výsledků u skupiny s nepříznivými podmínkami pro vzdělávání, nebo zda vyplývá z oslabení výsledků skupiny s dobrými podmínkami pro vzdělávání. Obecně lze říci, že jsou-li dosaženy lepší než očekávané výsledky, je to hodnotný výsledek, i pokud nedojde ke zmenšení rozdílů mezi skupinami. Dosažení alespoň takových výsledků, které odpovídají podmínkám při zachování rozdílů skupin, je běžný výsledek, avšak představuje zachování statusu quo. Nejméně příznivý výsledek je takový, kde jsou výsledky horší, než by odpovídalo podmínkám, a zároveň se rozdíly mezi skupinami v průběhu vzdělávání zvětšují.

Obr. 1 Efektivita školy – rovnost a kvalita (s využitím Kyriakides et al., s. 10)

		Rovnost		
		rozdíly skupin se zvětšují	rozdíly skupin zůstávají	rozdíly skupin se zmenšují
Kvalita	lepší než očekávané výsledky			
	výsledky odpovídají podmínkám			
	horší než očekávané výsledky			

Popisy výsledků dosahovaných žáky, uvedené v této části, nemají znamenat, že je nutné hodnotit je u všech žáků a každoročně, nebo že by musely být pokaždé pro hodnocení těchto výstupů použity testové metody. Konečný rozumně vyvážený a zvladatelný „mix“ postupů hodnocení výsledků žáků je věcí školy. Formální způsoby ověřování výsledků žáků se často soustředí do uzlových bodů vzdělávání (např. konec 3. ročníku, konec 1. stupně, konec 2. stupně ZŠ) a v ostatních ročnících je jejich hodnocení ponecháno na metodách pedagogické diagnostiky běžně používaných pedagogy, na sebereflexi pedagoga nebo společném vyhodnocení skupinou pedagogů.

I.1.2 Jakých výsledků ještě dosahují kvalitní školy?

Uvedme ještě tři oblasti, které mají povahu výsledků, ale pozorovaných u celých skupin žáků nebo u školy jako celku, kterých školy dosahují v různé míře.

Všech žáků a pracovníků školy se týká očekávání **příznivého sociálního klimatu tříd a školy** (blíže Ježek, 2003; 2004; 2005; Mareš, 2007a; 2007b). Kvalitní školy dokážou realizovat vzdělávání v lidských, respektujících, předvídatelných podmínkách, kdy jsou minimalizovány nahodilost a nečitelnost postupů, upřednostňování jedněch před druhými, obavy, šikana či jiné negativní jevy ve vztazích. Klima školy je ideálně „pracovní“, zaměřené na učení, tvůrčí a otevřené.

Bližší posouzení školního klimatu umožňuje využití dotazníků klimatu třídy či školy pro žáky, rodiče a učitele, případně i sledování jejich výstupů v čase či ve srovnání s dalšími školami, vyhodnocení poznatků z preventivních akcí, podnětů ze schránky důvěry, vyhodnocení řešených kázeňských a vztahových problémů, výsledků různých šetření ke vztahům mezi žáky, konzultace s vnějšími pozorovateli v rámci hospitací či návštěv školy, sdělení pracovníků a rodičů při rozhovorech s vedením školy apod.

Školy se dále liší v míře, **nakolik jsou či nejsou inkluzivní**. Jak již bylo uvedeno, inkluzivní školy jsou schopny pracovat s růzností žáků a usilují naplnit potřeby všech žáků přicházejících do školy, ať již jejich odlišnost vyplývá z rozdílů schopností, zájmů, potřeb, kvality rodinného zázemí nebo jiných charakteristik.

Zda tato škola zvládá či nezvládá, se odráží v řadě okolností. Ve školách úspěšných v této oblasti pedagogové individualizují výuku, tj. upravují cíle, zadání, metody a další aspekty výuky tak, aby vyhověli rozmanitosti žáků. Mnohé ukazuje spokojenost žáků a rodičů, např. jejich odezva na formální šetření klimatu školy, ale i neformální vyjádření o škole a obtíže, se kterými se při vzdělávání ve škole případně setkávají. Důležitým ukazatelem je přístup školy k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a k žákům nadaným a její schopnost zajistit i jim vzdělávání, které respektuje jejich potřeby, odpovídá odborným poznatkům, vede k dosažení dobrých výsledků, začlenění do kolektivu, dobré perspektivě v dalším životě apod. Kvalitní školy se žákům se SVP a žákům nadaným neuzavírají, aktivně hledají způsoby jak školu a výuku přizpůsobit jejich potřebám, rozvíjí svoji kompetenci k práci s nimi, nevytváří jim umělé bariéry úspěchu a školní docházky, plně reflektují jejich možnosti. Dokážou ale také rozpoznat a připustit si hranice svých kompetencí a limity svých podmínek.

Při posouzení inkluzivity školy lze přihlížet ke spektru speciálních vzdělávacích potřeb žáků, u kterých je škola schopna zajistit kvalitní vzdělávání, sledovat zajištění služeb školního poradenského pracoviště, poskytování podpůrných opatření; využívání individuálních vzdělávacích plánů a případně i plánů pedagogické podpory školou; okolnosti, které jsou pro školu důvodem pro doporučení přechodu do speciálního školství rodičům dítěte. Podpora

žáků se SVP či nadáním by měla být včasná, měla by vtahovat do úprav všechny relevantní pedagogy a měla by být procesně a organizačně zvládnutá (nebyrokratická, proaktivní, pružná). Podrobněji tyto aspekty popisujeme později.

Kvalitní školy jsou zároveň ty, které svých výsledků dosahují **udržitelným způsobem**, tedy zajišťují a dlouhodobě udržují dobré materiální podmínky pro vzdělávání a zároveň adekvátně pečují o své zaměstnance (kvalitu pracovního života, možnost trvalého profesního rozvoje atd.). Tyto školy také dokážou vysledovat změny ve společnosti, které na ně kladou nové požadavky či představují nové příležitosti. Kvalita u nich není dosahována „na úkor“ něčeho dalšího – u školy, u pedagogů ani u žáků. Kvalita těchto škol vychází z autentických kroků, které usilují zajistit přiměřené podmínky všem aktérům vzdělávání ve škole. Učitelský sbor se přiměřeně obměňuje („nestárne“), je udržena vysoká kvalifikovanost pedagogů a činnost školy je dobře zajištěna nejen pro současnost, ale i do budoucna.

Mezi všemi těmito výsledky, žáků i školy jako celku, má být přiměřená rovnováha. Školy mohou v rámci plurality přístupů klást různé důrazy – např. posílit rozvoj některých kompetencí, zaměřit se na specifické nadání žáků, využívat více některý pedagogický přístup, odlišit se od ostatních škol specifickou úpravou organizace či materiálních podmínek vzdělávání. Přínos škol pro vzdělávací systém se s touto pluralitou často ještě zvyšuje, neboť nezřídka odráží i rozmanité potřeby různých skupin žáků. Výraznější zanedbání či opomenutí libovolného z výše uvedených výsledků je ale zpravidla ve zřetelném rozporu s tím, co bychom označili za kvalitní vzdělávání.

Jak je na tom s těmito výsledky Vaše škola? Existují nějaké zdroje informací, o které můžete opřít úsudek v této věci? Zlepšuje se či zhoršuje některý z výsledků během posledních let?



I.2 Charakteristiky typické pro činnost kvalitních škol

I.2.1 Procesní pohled na kvalitu školy

Představit si výsledky, kterých by měly kvalitní školy dosahovat, není asi až tak obtížné. Žáci si mají ve škole spolehlivě osvojit užitečné znalosti, dovednosti a kompetence, které uplatní v dalším vzdělávání a v životě obecně. Mají se ve škole stávat dobrými, aktivními, odvážnými, do společnosti dobře začleněnými lidmi. Chceme také, aby se děti a žáci vzdělávali v pozitivní atmosféře, aby školy neměly existenční obtíže, nebyly příliš vzdálené od bydliště dítěte a nestavěly umělé překážky úspěchu žádného dítěte ve škole.

Co z těchto ideálů vyplývá pro jednání pracovníků škol a pro průběh a organizaci vzdělávání? Existuje řada modelů, které se tuto otázku pokouší zodpovědět. Jejich využití je ovlivněno tím, pro jaký typ školy, jak a v jakém kontextu vznikly – mohou být konsensem pracovníků oslovených škol či akademických pracovníků, vyplynout z případových studií konkrétních škol, být závěrem kvantitativních analýz navazujících na objektivní porovnání výsledků škol nebo vychází ze sofistikovanější vědní metodologie, např. metaanalýz spojujících do jednoho společného závěru zjištění více výzkumů. Blízkost takto různé vzniklých modelů poukazuje na to, že existují určité společné charakteristiky, které lze považovat pro rozvoj kvality škol za natolik ověřené, že stojí za to věnovat jim pozornost.

Specifické je postavení modelů, které popisují kvalitu školy pro inspekční organizace ve školství. V českém kontextu jsou to *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání* České školní inspekce (ČŠI, 2020), dostupná v modifikaci pro jednotlivé typy škol a školských zařízení. Ta jsou pro jednotlivé školní roky podkladem pro vnější evaluaci škol, schvalovaným MŠMT. Lze je ale využít také pro autoevaluaci školy a v evaluační činnosti zřizovatelů škol. Při hodnocení kritérií se pohybují v rozpětí od nevyhovění až po výborné plnění kritéria, veřejně přístupný je ale pouze popis výborného plnění kritérií.

Tab. 1 uvádí přehled *obecnějších principů* promítajících se do činnosti škol, které podporují dosažení efektivity, kvality a rovnosti ve vzdělávání (ČŠI, 2020; Hopkins, 2004; Chapman, Muijs et al., 2016; Kirk & Jones, 2004; Lábusová et al., 2021; Morrison, 2004; Sammons et al., 1995; Scheerens, 2016; Scheerens et al., 2013; Schneider, 2017; Townsend, 2007; Turek, 2015). Vzhledem k návaznosti výstupů v našem projektu je zvýrazněn souběh s kritérii popsány v pyramidě kvalitní – inkluzivní školy (Lábusová et al., 2021).

Uvedené principy charakterizují školu v ideálním případě napříč všemi jejími činnostmi, promítají se do organizace práce a personálního řízení, do základního nastavení vztahů školy vůči aktérům vzdělávání ve škole i mimo ni, do základních pedagogických pravidel a cílů, do činnosti každého pedagoga ve výuce a do přístupu k jednotlivým žákům či jejich rodinám. Hlavička tab. 1 vždy uvádí daný princip, který je ve škole naplňován. Za kvalitní lze označit ty školy, kde jsou tyto rysy činnosti zajištěny spolehlivě v čase (jsou dosahovány soustavně) i dosahu napříč organizací (ve všech částech školy).

V obr. 2 uvádíme orientační výčet aktérů, kteří jsou zainteresováni na rozvoji kvality školy a jsou sami aktérem tohoto rozvoje – čerpají z něj, ale sami k němu i přispívají. Rozvoj kvality školy by tak na ně neměl nikdy zapomínat jak v rovině spolupráce, tak v rovině toho, zda škola těmto skupinám přináší to, co má. Zvolené členění se odráží v tab. 1, kde popisujeme, jak se pak principy promítají vůči těmto jednotlivým aktérům.

Podle poznatků o efektivitě ve vzdělávání nejsou výsledky vzdělávání nezávislé na tom, koho škola vzdělává a na kontextu, ve kterém škola působí. Národní a regionální politiky vzdělávání ovlivňují, jaké cíle a postupy může škola volit. Takto je stanoveno např. rámcové kurikulum a legislativní pravidla ovlivňující vzdělávání (účast ve vzdělávání, prostupnost vzdělávacího systému, financování vzdělávání, úpravy vzdělávání pro vybrané skupiny žáků).

Uvnitř školy jsou pro dosažení dobrých výsledků podstatné jak postupy volené na úrovni školy jako celku, zajišťující kvalitu po *organizační stránce* a kvalitu *pedagogických činností*, tak velmi významně následně práce pedagogů přímo ve třídách. Ve studiích efektivitě vzdělávání je o něco výraznější vliv přiřknut činnosti pedagoga než obecným charakteristikám školy (Scheerens, 2016; Chapman, Reynolds et al., 2016). Pedagogové iniciují ve vyučování proces učení a svou činností mohou využít či potlačit silné i slabé stránky školy. K roli pedagogů ve výuce a možnostem, jak mohou podpořit efektivitu vzdělávání, se proto ještě vrátíme. Obecnější aspekty, které popisujeme jako charakteristické pro kvalitní školy – tzv. školní faktory („school factors“) nejsou pro dosažení dobrých výsledků ve vzdělávání všechny stejně významné a jejich vliv je jednotlivě příznivý, ale poměrně slabý (Scheerens, 2016; Scheerens et al., 2013).

Na straně žáků je dosažení dobrých výsledků podmíněno řadou charakteristik, které mají vliv na to, zda jsou školou vytvořené příležitosti pro učení skutečně účelně využity, a které lze považovat za různou měrou dané či manipulovatelné. Patří mezi ně např. schopnosti žáka, jeho vytrvalost, čas věnovaný učení, skutečné příležitosti k učení, očekávání žáka, kognitivní styly žáka; další vliv má např. socioekonomický status a sociální zázemí žáka (blíže Creemers & Kyriakides, 2016, s. 159) a také další charakteristiky osobnosti žáka, spoluurčující jeho přístup k učení a motivaci vztaženou ke konkrétním vyučovacím předmětům.

Souběh příznivých okolností na úrovni národní a regionální, na úrovni školy, v činnosti pedagoga ve třídě i na úrovni jednotlivého žáka a jeho životních podmínek pak dohromady vytváří nejlepší předpoklady pro dosažení dobrých výsledků vzdělávání. Oslabení některé z těchto okolností dosažení úspěchu komplikují.

Obr. 2 Zainterесovaní aktéři kvality školy



Tab. 1 Principy činnosti typické pro kvalitní školy

	Respekt, bezpečí, vstřícnost, otevřenost, dobré školní klima	Společná vize a plánování, sdílená pravidla, rozumná jednotnost přístupu pedagogů	Kvalitní vedení, rozvoj pedagogů a školy	Spolupráce školy s rodinou a místní komunitou
A	respektující, bezpečné, vstřícné, otevřené klima uvnitř školy i navenek, podpora vzájemné spolupráce ve škole	jasná vize a cíle školy, sdílená pravidla pro podstatné situace, kurikulum školy a cíle školy jsou kompatibilní	kvalitní personální řízení, podpora rozvoje pedagogů a školy, delegování, participativní řízení a řešení problémů	aktivní spolupráce s rodiči, spolupráce školy s vnějšími partnery v místě školy
B	péče o sociální klima tříd a skupin, vztahy a prožívání zohledněny ve výuce, zájem pedagogů o názor žáků	cíle školy se odráží ve výuce ve třídách, přístup pedagogů je přiměřeně jednotný, učitelé jdou sami příkladem	pedagogové a žáci jsou zapojeni do rozhodování, cílená podpora pedagogů jednotlivých předmětů a oblastí	propojení výuky se životem mimo školu a lokalitou školy, podpora aktivit mimo kurikulum, podpora žáků i mimo výuku
C	interakce s žákem a jeho rodinou má respektující, vstřícný charakter, bezpečí pro jednotlivce	škola je schopna popsat, podle jakých pravidel postupuje; předvídatelnost postupů k jednotlivcům	existují možnosti, jak může jednotlivý žák či jeho rodina vznést podněty k činnosti školy	cílená intervence, kde to vyžaduje situace žáků, vč. spolupráce školy s dalšími organizacemi

	Dobré materiální a personální podmínky školy	Pracovní atmosféra a vysoké cíle ve výuce	Využití zpětné vazby a hodnocení ve škole	Širší cíle ve vzdělávání
A	personální a materiální vybavenost školy, stav budovy školy, účelné využití podmínek školy, podnětnost prostředí, podporný personál (ŠPP)	vysoká očekávání a standardy, školní étos, na práci zaměřené klima školy při zohlednění heterogenity žáků	průběžné hodnocení školy a pedagogů s různými zdroji informací, využití zjištění při řízení školy, uchování záznamů; participativní hodnocení	„vyvážené“ kurikulum školy – zahrnuje sociální a osobnostní rozvoj žáků, kompetence, pracovní uplatnění, umělecké a kreativní dovednosti, zdraví aj.
B	dobré podmínky ve třídách, předmětová a pedagogická odbornost pedagogů; kvalitní výukové pomůcky; využití spektra výchovně vzdělávacích metod a strategií	pracovní atmosféra, podpora času na učení, efektivní řízení třídy, limitovaný počet témat, strukturovanost, intelektuální podnětnost, podpora cílevědomosti, vytrvalosti, cílů	motivující a rozvíjející hodnocení a zpětná vazba, hodnocení úspěšnosti žáků v jednotlivých předmětech, zapojení žáků do hodnocení školy, oceňování a posilování pozitivního	aktivity související s širšími cíli vzdělávání ve výuce, jejich podpora i ocenění ve výuce; podpora pedagogů při práci s těmito cíli
C	efektivní zajištění podporných opatření pro žáky, dobré podmínky pro individualizaci výuky a podporu žáků	sledování akademického pokroku žáků, zohlednění potřeb a výsledků jednotlivých žáků při práci s nimi	individuální férové hodnocení, pozitivní zpětná vazba, formativní přístup k hodnocení, sebehodnocení	péče o well-being a zdraví žáků, možnosti individualizace v oblasti širších cílů vzdělávání

I.2.2 Pyramida kvalitní – inkluzivní školy

Vlastní model, popisující ideální rysy kvalitní školy, vznikl také v Odboru pro sociální začleňování MMR ČR. *Pyramida kvalitní – inkluzivní školy* byla vytvořena jako konsensus a odraz zkušenosti autorů Adély Lábusové, Moniky Zemské Tannenbergerové a Zdeňka Svobody (Lábusová et al., 2021), kteří dlouhodobě působí v oblasti podpory vzdělávání žáků sociálně znevýhodněných, vzdělávání pedagogů a jejich přípravě na povolání a v pedagogickém výzkumu. Pyramida je sestavena jako popis vize, která je „systematickou a ucelenou definicí toho, co by měla kvalitní škola splňovat, pokud má dát podporu všem žákům (včetně sociálně znevýhodněných), aby dosáhli výsledků odpovídajících úrovní i mnohostranností jejich potenciálu“ (Lábusová et al., 2021, s. 3).

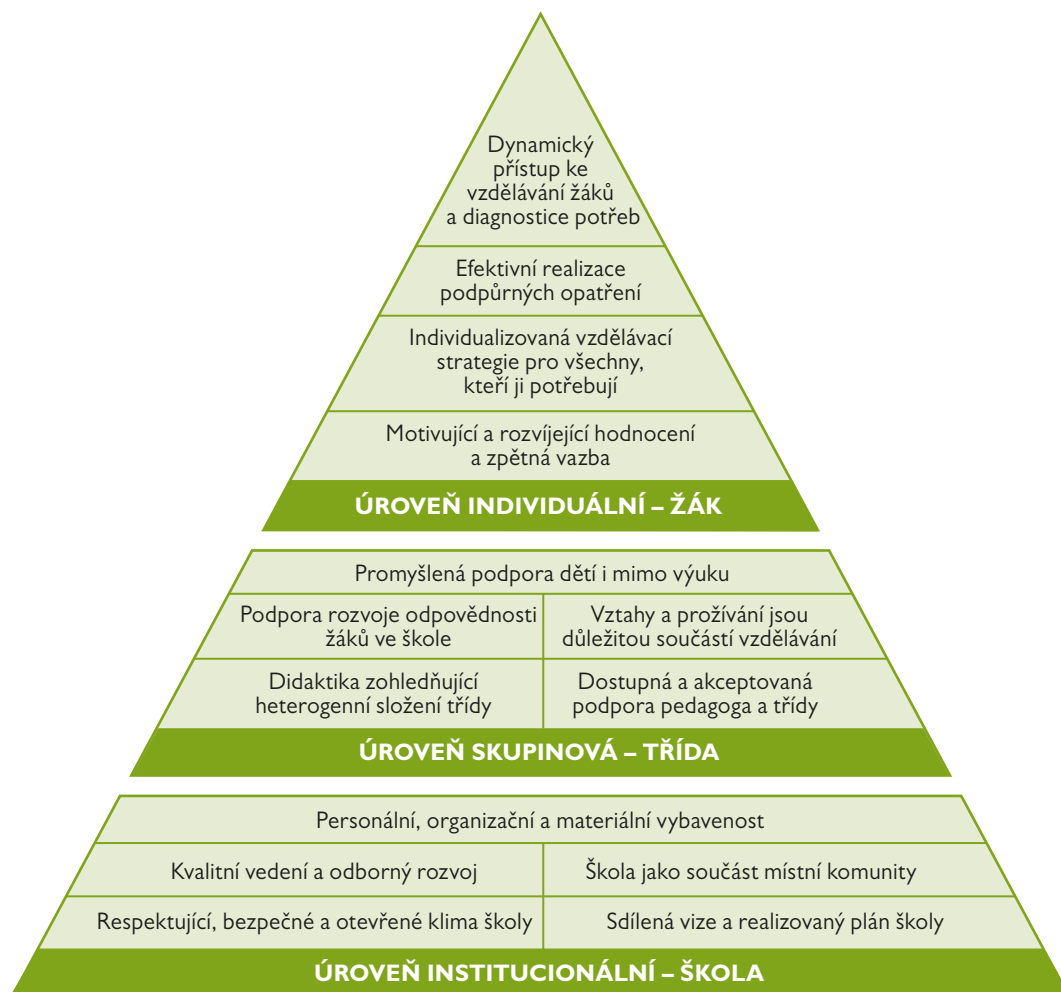
Model zachycuje, že jevy podstatné pro kvalitu školy se „dějí“ ve více úrovních – na institucionální úrovni školy jako celku, na skupinové úrovni ve třídách a na individuální úrovni týkající se jednotlivých žáků. Sestaven je ze čtrnácti kritérií, která se doplňují, navzájem podmiňují a do jisté míry i prolínají.

Text vyjadřuje několik pro kvalitu školy důležitých podnětů. Zaprvé, záměrně popisuje ideál, ke kterému mohou školy směřovat, byť v praxi jej třeba ne vždy dosáhnou přesně v té podobě, v jaké je v pyramidě popsán. Zdůrazňuje, že základem pro dosažení kvality je dobré nastavení opatření v institucionální rovině školy, tj. v základně pyramidy. Velmi důležité je, že pyramida kvalitu škol popisuje více jako proces než jako výsledek. Klade tedy důraz na aktivní směřování školy ke kvalitě, učení se z vlastní praxe a sebereflexi školy, trvalou snahu postupně zlepšovat podmínky všech žáků.

V jádru pyramidy kvalitní inkluzivní školy je individualizovaný přístup, na kterém je postavena nejen výuka, ale i celá organizace a filozofie školy. K němu patří, že se škola snaží respektovat potřeby, zvláštnosti a zájmy žáka v kontextu skupiny, ve které se žák aktuálně vzdělává; že přizpůsobuje heterogenním kolektivům žáků používané didaktické metody a všechny ostatní podmínky školy. Plný text pyramidy kvalitní školy obsahuje pro jednotlivá kritéria zařazená do pyramidy podrobné popisy jejich podstaty a naplňování. Velmi zajímavé jsou výčty okolností, ze kterých lze usuzovat na míru naplnění kritérií.

Příklady dobré praxe, uvedené v druhé části publikace, byly v průběhu projektu vybírány také s ohledem na kritéria uvedená v pyramidě kvalitní školy. Takto došlo např. k zařazení příkladu využití metody Feuersteinova instrumentálního obohacování, která je jednou z možností, jak využít dynamický přístup v rámci vzdělávání a diagnostiky vzdělávacích potřeb.

Obr. 3 Pyramida kvalitní inkluzivní školy (Lábusová et al., 2021, s. 7, upraveno)



1.3 Jaká je kvalita Vaší školy?

Popisy v této kapitole umožňují orientačně posoudit, nakolik činnost konkrétní školy vyhovuje principům, které jsme v části 1.2 doložili jako podstatné pro kvalitu vzdělávání. Doplňujeme ještě princip dobrého nastavení podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, protože tento aspekt považujeme za velmi podstatný pro kvalitu škol, které vzdělávají žáky se sociálním znevýhodněním. Je zároveň poměrně úzce propojen se schopností školy pracovat s růzností žáků, i když tato různost zrovna nespočívá ve speciálních vzdělávacích potřebách, ale např. v odlišných zájmech, nadání apod.

Uvedené tabulky jsou v podstatě tzv. *rubrikou* – orientačním rámcem hodnocení, který vyjmenovává relevantní sledovaná kritéria kvality činnosti školy a spolu s nimi možné úrovně jejich naplnění (Brookhart, 2013). Popisy odrážejí poznatky z literatury o kvalitě škol, zkušenost osob spolupracujících na přípravě publikace, velmi významně čerpají z modelů, které popisují „ideální“ pól kvality a ukazatele, ze kterých lze dobré naplnění těchto charakteristik poznat (ČŠI, 2020; Lábusová et al., 2021; a také Chvál, 2018; Schneider, 2017; Tannenbergerová, 2016). Zvolili jsme postup, kdy nejprve byly vytvořeny „pracovní“ popisy, které jsme následně konzultovali. Intenzivně byla využita zkušenost pracovníků a externích spolupracovníků Odboru pro sociální začleňování MMR, kteří poskytují poradenství k rozvoji kvality vzdělávání ve spolupracujících lokalitách. Na základě shromážděných připomínek jsme připravili finální znění textů.

U většiny charakteristik ukazují na úroveň jejich naplnění nejen materiální a zjevné ukazatele, ale často významněji nemateriální znaky – postoje, hodnoty, motivace a osvojené či rozvíjené způsobilosti vedení škol, pedagogických i nepedagogických pracovníků školy. Ty také určují, čeho se škola snaží dosáhnout, čemu se snaží předejít, co realizovat dokáže nebo které činnosti nerozvíjí.

Pro každý princip jsou popsány tři úrovně: *dobré* či *výborné činnosti* – *příležitosti ke zlepšení* – *potřeby zlepšení*. Hranice mezi příležitostmi ke zlepšení a potřebou zlepšení není vždy úplně jednoznačná. Její podstata může být i v tom, nakolik je určitý jev rozšířený napříč sborem či školou, nebo v jaké intenzitě se vyskytuje.

Doporučujeme tento postup: tabulky hodnocení si zkopírujte, sešijte, označte měsícem a rokem hodnocení a označením hodnocené školy. Stáhnout a vytisknout si můžete tyto tabulky také z webové stránky s metodikou. Ujasněte si, jaké zdroje informací využijete – mimo vlastní zkušenosti můžete pracovat třeba s informacemi od rodičů či pracovníků školy, s výsledky hodnotících aktivit (didaktické testy, šetření klimatu školy), s výročními zprávami, s plány rozvoje školy a jejich vyhodnocením, se zprávami školní inspekce o škole, s hodnocením školy v rámci lokálních vzdělávacích iniciativ a zřizovatele apod. Je možné, že některá kritéria nebudete ze svého pohledu moci hodnotit. Takovou situaci chápejte jako podnět pro získání informací od těch, kdo daný princip hodnotit mohou.

Porovnejte přístup školy s textovými popisy u jednotlivých principů. Texty v tabulkách jsou příklady znaků, které zpravidla odlišují školy, které v naplňování jednotlivých principů dosahují horších nebo lepších výsledků.

Označte jednoduchým podtržením ty znaky, které v některém případě pozorujete ve škole, tj. kde Vaše zkušenost nebo získané informace poukazují na to, že daný jev se ve škole občas vyskytne. Dvojitým podtržením si označte ty, které pozorujete často, ve viditelné části školy či pedagogického sboru (u více pedagogů, ve výuce více předmětů, ve vztahu k více třídám). O nich můžete říci, že nejsou jen výjimečné a lze je považovat za relevantnější pro celkový závěr. Vhodné je, abyste si na samostatný list poznamenali, jaké konkrétní situace či informace Vás k označení textové „kotvy“ vedly. Může se také stát, že některý jev do tabulky dopíšete – pokud výrazně ovlivňuje, jak vnímáte naplňování uvedeného principu školou.

Ideálním výstupem z provedeného hodnocení je *konkrétními příklady podložené ocenění* těch činností, které škola a lidé v ní dělají dobře. Zároveň by měly být konkrétními příklady doložené *příležitosti ke zlepšení kvality školy*. Ty se mohou stát zdrojem pro uvažování o prioritách dalšího rozvoje školy. Hodnocení školy více osobami je vhodné, neboť může hodnocení objektivizovat. Pokud můžete, diskutujte názor na kvalitu školy s vedením školy, učiteli a dalšími aktéry.

Při vyvození celkového závěru pak mimo konkrétní podněty pro změny či zachování stávajícího „kurzu“ můžete uvažovat, zda se naznačená potřeba změny týká malého nebo většího počtu principů kvality. Posoudit lze také, zda se potřeba změny týká jednotlivých pedagogů nebo větší skupiny pedagogů školy. Ani vynikající škola však zpravidla nedosahuje bezchybně všech požadavků ve všech situacích. Výborné školy ale dosahují kvality ve většině principů, odchylky od požadavků jsou nesystematické, bez trvalé vazby na jednoho či více konkrétních vyučujících či oblastí výuky. Případné neúspěchy a nedostatky tyto školy řeší – přiznají si je a využijí je v rámci svého rozvoje.

Zvolená forma popisu v tabulkách je poměrně heslovitá, abychom mohli zachytit i ty podoby výkonu, které vybízí ke zlepšení. Proto Vám doporučujeme na českém trhu dostupnou literaturu, která podrobněji popisuje jednotlivé principy a nabízí i konkrétní metody a nástroje, využitelné pro hodnocení školy:

Chvál, M. (2018). *Na naši škole nám záleží: jak sledovat a hodnotit kvalitu školy*.

Portál. Doprovodná stránka <http://www.ptamesezaku.cz>

Modul evaluační nástroje projektu Cesta ke kvalitě. (2012).

http://evalvacninastroje.rvp.cz/nuovckk_portal/

Lábusová, A., Zemská Tannenbergerová, M., & Svoboda, Z. (2021). *Pyramida kvalitní – inkluzivní školy*. Odbor pro sociální začleňování, Ministerstvo pro místní rozvoj ČR.

Česká školní inspekce. (2020). *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2020/2021*.

Hrubá, J., & Chvál, M. (Eds.). (2019). *Na cestě ke kvalitní škole*. Wolters Kluwer ČR.

Kritéria značky Rodiče vítáni – Základní školy, vysvětlující komentář (2015, 1. února). Rodiče vítáni. https://certifikat.rodicevitani.cz/static/files/rv_kriteria_zs.pdf

Tannenbergerová, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí aneb jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Wolter Kluwer ČR, a. s.

Tab. 2 Respekt, bezpečí, vstřícnost, otevřenost, dobré školní klima

Dobrá či výborná činnost školy – ukazují na ni např.:	
JEDNÁNÍ S RESPEKTEM A ZÁJMEM pracovníci školy jednají s žáky, rodiči i navzájem s respektem, podporují pocit bezpečí, jsou vstřícní a zdvořilí, zajímají se BOHATÁ A OTEVŘENÁ KOMUNIKACE pro komunikaci jsou využity různé formy a cesty, vyhovující žákům, rodičům, pedagogům i dalším; je možné se ptát bez strachu na cokoli, komunikace je častá, důležité se řeší společně a s dostatkem času JE ROZVÍJENO DOBRÉ KLIMA aktivity školy podporují dobré sociální klima, duševní pohodu (well-being) (např. adaptační kurzy, konzultace ŠPP), zjišťují se a řeší problémy, existují jasné strategie v oblasti prevence a rozvoje vztahů, podporuje se vhodné chování žáků a sounáležitost mezi osobami ve škole BEZPEČÍ JE BRÁNO VÁŽNĚ je více možností, jak mohou žáci i další osoby upozornit na ohrožení fyzického a psychického bezpečí ve škole (jakékoli, které vnímají); zjištěná rizika jsou řešena	OTEVŘENOST ODLIŠNOSTEM odlišnosti mezi žáky jsou chápány jako běžné, nakládá se s nimi jako s příležitostí, učitelé mají zájem o individuální podmínky, zájmy a motivace žáků, o jejich prožívání a vztahový aspekt výuky; škola se snaží naplňovat potřeby všech žáků; škola rozvíjí svoji způsobilost diferencovat ve výuce, každý je přijímán plnohodnotně VZÁJEMNÁ PODPORA lidé ve škole si poskytují navzájem podporu, postupují citlivě, když se „něco nepovede“ DOSTUPNOST INFORMACÍ aktualizované www, jasné komunikační kanály vytvořené s ohledem na příjemce, ochota pedagogů i vedení jednat s lidmi mimo školu, zveřejňování informací ze zákona, komunikace probíhá na správné úrovni (delegována k vhodné osobě), jsou dostupné kontakty na pracovníky školy OTEVŘENOST ŠKOLY POHLEDU ZVENČÍ škola umožňuje návštěvy rodičů, pedagogů jiných škol apod., otevřeně s nimi komunikuje
Příležitost ke zlepšení – ukazují na ni např.:	
ROZDÍLNÝ PŘÍSTUP PEDAGOGŮ přístup různých pracovníků se liší, každý si postupuje po svém, byť někteří dobře, chybí koordinace, tato oblast není řešena společně ODKLÁDÁNÍ DŮLEŽITÝCH TÉMAT škola limity či rizika zaznamená, odloží ale jejich řešení na „až budou peníze“, „nejprve vyřešíme tohle“, není jasný plán pro dosažení změny, nebo se postupně zapomíná na potřebu změny	OMEZENÍ FOREM KOMUNIKACE omezení ve způsobech a možnostech komunikace, upřednostnění potřeb školy, zanedbaná bezpečnost (např. „free-mailové“ účty), nejde se s dobou (např. chybí prostředky hromadné komunikace s rodiči) NEPRUŽNOST KOMUNIKACE omezení dostupnosti osob, centralizace komunikace k osobě bez věcného důvodu, prostor komunikace nepřiměřený tématu
Potřeba zlepšení – ukazují na ni např.:	
NEÚCTA ČI NEZÁJEM VE VZTAZÍCH známky povyšování se, zdůraznění slabin či „nepatřičnosti“ ostatních, nezájem o názor žáků a rodičů, rodiče „první“ a „druhé kategorie“; nekonzistentní přístup (jednou tak, poté jinak) VÝRAZNÉ LIMITY KOMUNIKACE komunikace ve škole je omezována obecně nebo tematicky, je vedena málo srozumitelně, s argumenty, které nejsou chybou komunikačního partnera, s vyloučením části osob, na některé příjemce informací se zapomíná NEŘEŠÍ SE TÉMA BEZPEČÍ nejdou řešena ohrožení fyzického a psychického bezpečí (šikana, závady ve stavu budovy aj.), malá možnost upozornit na problémy, „tabu“ v této oblasti; chybí prevence, psychohygienu, neřešení problémů, neřeší se nevhodné chování žáků k sobě navzájem nebo k učitelům	NEGATIVNÍ POSTOJ K RŮZNOSTI odlišnosti mezi žáky jsou vnímány jako komplikace, nezájem o podmínky žáků ovlivňující jejich vzdělávání, o jejich prožívání a vztahové aspekty školy, snaha bránit žákům se specifickými vzdělávacími potřebami v docházce do této školy CHYBĚJÍCÍ VZÁJEMNÁ PODPORA výskyt patologických jevů (bossing, pomluvy, naschvály, potlačování vzájemné podpory) NEDOSTUPNOST INFORMACÍ neaktualizované www stránky, neodpovídá se na e-maily, nelze se nikdy dovolat, obtíže sjednat setkání, školou nejsou zpřístupněny ze zákona zveřejňované informace UZAVŘENOST ŠKOLY POHLEDU ZVENČÍ škola brání vhladu, omezuje návštěvy rodičů, pedagogů jiných škol a dalších partnerů, „nechce se dát poznat“

Tab. 3 Společná vize a plánování, sdílená pravidla a přiměřená jednotnost přístupu pedagogů

Dobrá či výborná činnost školy – ukazují na ni např.:	
VYDISKUTOVANÁ VIZE vedení udržuje aktuální vizi směřování školy, vydiskutovanou ve škole, se zřizovatelem a se školskou radou, tvořenou s pedagogy, opřenou o vlastní i vnější hodnocení školy, vítá k ní podněty rodičů a dalších (i ty, které nezohlední); záměry propojují potřeby různých osob ve škole, jsou kompatibilní, pokrývají přiměřený úsek budoucnosti, trvale se s nimi pracuje VIZE JE PŘEVEDENA DO ČINNOSTI A ŠVP vize je promítnuta do realistického plánu, s konkrétními etapami, indikátory a přidělenými zdroji, naplňování plánu je sledováno, promítá se až do činnosti pedagogů ve výuce, učitelé plán akceptují, kurikulum školy je v souladu se záměry školy, jsou jasné cíle výuky	SDÍLENÉ POSTUPY A HODNOTY postupy školy v podstatných situacích ve výuce i mimo ni jsou prodiskutovány a popsány (školní řád, vnitřní předpisy, pravidla tříd aj.) a sdíleny pracovníky, jednání pedagogů je předvídatelné a konzistentní; škola své jednání dokáže zdůvodnit a popsat; řešeny jsou situace, které poukazují na nevhodný rozpor v jednání více pedagogů (např. konflikty), postupy jsou dle potřeby aktualizovány; pravidla jsou sjednávána i pro jednotlivé třídy a pracovní role, pravidla jsou zpřístupněna rodičům KOMUNIKACE VIZE A ZÁMĚŘŮ popis vize a záměrů školy je snadno dostupný zájemcům (např. na www, zjednodušené na nástěnce, ve výroční zprávě) a je srozumitelný
Příležitost ke zlepšení – ukazují na ni např.:	
CHYBÍ SLADĚNÍ PRO DŮLEŽITÉ SITUACE postupy jsou ponechány na přístupu a ochotě pedagogů, ovlivněny hodně situačně („platí jen někdy“); existují ostrůvky ve škole, kde pravidla neplatí; významné odlišnosti v částech školy NEPRACUJE SE S PRIORITYMI „honění příliš mnoha zájců“, neodlišuje se důležitost cílů, neaktualizují se cíle při změně podmínek; neaktualizuje se ŠVP VIZE NA NĚKOGO ZAPOMÍNÁ zájmy některých lidí jsou v plánování přehlíženy, škola se soustředí jen na některou oblast (např. ICT či údržbu budovy); není dán prostor k vyjádření lidí ve škole, neřeší se nesoulady mezi záměry; nepřihlíží se dostatečně k podnětům žáků a rodičů	SLABÁ KOMUNIKACE ZÁMĚŘŮ cíle jsou nedostatečně nebo málo srozumitelně vysvětlovány DOKUMENTACE K POSTUPŮM jednotnost postupů není opřena o efektivní podporu vhodnými dokumenty, nebo je zase příliš byrokratická, chybí pravidelná aktualizace dokumentů pro práci školy NEVYUŽITÍ PŘÍLEŽITOSTÍ KE SLADĚNÍ při zajištění jednotného přístupu se opomíjí některé postupy, které by jej posílily (např. vzájemné hospitace, diskuse pedagogů, porady, DVPP aj.), přehlíží se příležitosti, které by mohly vést k lepšímu poznání postupů školy (např. proč pedagog postupoval tak, jak postupoval, co by mu pomohlo jednat ve shodě s pravidlem aj.)
Potřeba zlepšení – ukazují na ni např.:	
CHYBĚJÍCÍ TVORBA VIZE silné a slabé stránky školy, hrozby a příležitosti nejsou v rozumném intervalu posuzovány, diskuse o směřování školy je zlehčována či tematicky limitována, malý zájem o budoucnost „URGENTNÍ“ POTLAČUJE „DŮLEŽITÉ“ škola je tak zahlcena urgentními úkoly či problémy, že se významněji nezabývá svou budoucností NEVHODNÉ ODPOVĚDNOSTI PŘI PLÁNOVÁNÍ vedení školy ponechává vizi v gesci zřizovatele či podřízených, či naopak o cílech s ostatními nekomunikuje a odmítá jejich podněty VIZE NENÍ PŘEVEDENA DO ČINNOSTI chybí konkrétní plán pro dosažení cílů; nedbá se na promítnutí do výuky, opomíjí se vazba na hodnocení školy, ŠVP nekoresponduje s cíli školy či komplikuje jejich dosažení	NEJEDNOTNOST ZÁKLADNÍCH POSTOJŮ nekonistence mezi skupinami pedagogů v základních postojích či požadavcích, způsobech, jak řeší problémy apod. NEVYUŽITÍ VÁŽNÝCH PODNĚTŮ není řešena situace, kdy nejednotnost způsobuje zjevné potíže žákům či škole (např. vyvolává konflikty, nedorozumění, podezření z protěžování, odlišné zacházení se žáky, kdy na ni poukazují sami učitelé); chybí dokumenty týkající se podstatných pravidel nebo jsou zastaralé NÁRAZOVOST TVORBY VIZE rozvoj školy není realizován jako proces, je věcí nárazových akcí, podléhá módě, tlaku či prioritám nastaveným v daný okamžik odjinud bez ohledu na zhodnocení potřeb školy a míru dosažení dřívějších cílů

Tab. 4 Kvalitní vedení, rozvoj pedagogů a školy

Dobrá či výborná činnost školy – ukazují na ni např.:	
PERSONÁLNÍ ŘÍZENÍ ODPOVÍDÁ CÍLŮM personalní procesy jsou vztaženy k cílům, usilují o co nejlepší podmínky pro práci, jsou diskutovány týmem vedení a upraveny dle potřeby, využívají plně možností (výběr pracovníků, stanovení cílů, hodnocení, odměňování), vedení jedná férově, je „čitelné“ PARTICIPATIVNÍ ŘÍZENÍ pedagogové, žáci i rodiče mají možnost vstoupit do řízení školy svými podněty a případně i přiměřenými kroky (ve třídách, školním parlamentu aj.); zodpovědnosti jsou vhodně delegovány, pracovníci se pravidelně vyjadřují ke svému působení ve škole (spokojenost, potřeby, cíle, výsledky aj.), je prostor řešit problémy školy společně, dobré vedení porad, kultivace vztahů ve škole VYVÁŽENÝ ROZVOJ A ŘÍZENÍ ŠKOLY rozvoj školy i řízení školy pokrývají jak personální, tak materiální aspekty; škola zvažuje využití dodatečných zdrojů financování své činnosti, pro jejich využití jsou tvořeny kapacity	TRVALÝ PROFESNÍ ROZVOJ PEDAGOGŮ vedení školy zajišťuje vzdělávání pracovníků školy; volba témat zohledňuje potřebu pracovníků či skupin, organizace vzdělávání je jim přizpůsobena (např. v místě školy pro skupiny, mimo školu pro témata individualizující vzdělávání); přístup ke vzdělávání má zřetelná pravidla, která pedagogové znají, není opomenuta žádná stránka kompetencí pracovníků školy, rozvoj zahrnuje bezpečnou zpětnou vazbu, hodnocení pracovníků vedením, rozvoj pedagogů je plánovaný, pedagogové mají zájem se rozvíjet ROZMANITOST PROFESNÍHO ROZVOJE pedagogům jsou nabídnuty různé formy rozvoje (např. supervize, koučování, mentoring, hospitace, vzájemné hodnocení, studijní volna, návštěvy mezi školami vč. zahraničních, knihovna pedagogů, účast na konferencích), podpora začínajících pedagogů, silné předmětové komise, rozvoj týmové práce, organizačních i pedagogických aspektů školy
Příležitost ke zlepšení – ukazují na ni např.:	
MALÝ PROSTOR NA VEDENÍ vedení a rozvoji školy je věnována pozornost, ale ne úměrně skutečné časové náročnosti, chybí prostor např. na dostatečně frekventované rozhovory s pracovníky, na řešení dalšího rozvoje školy, na zajištění projektů, seznámení vedení s aktuálními změnami, DVPP pro vedení LIMITY ROZVOJE PRACOVNÍKŮ hodnocení a plánování cílů je realizováno, ale v příliš dlouhých intervalech (delších než rok); chybí cílená podpora	nových pedagogů, účast na DVPP je možná omezeně, nesdílí se navzájem poznatky; opomíjí se aspekt předmětové odbornosti či pedagogické odbornosti vyučujících ORGANIZAČNÍ NEEFEKTIVITY nejasnosti hranic zodpovědností mezi pracovními místy, které mají vliv na efektivitu, nevyužití (přehlédnutí) dobré vůle, motivace či nadání pracovníků, řešení důsledků místo příčin problémů, neřešení problémů, které zhoršují efektivitu školy
Potřeba zlepšení – ukazují na ni např.:	
LIMITOVANÁ PERSONÁLNÍ PRÁCE některé aspekty personální práce chybí, např. kvůli absenci manažerské přípravy nebo vytížení (výuka, „hašení požárů“, organizační věci); škola je v situaci, že nemá možnost činit vážnější personální kroky (nedostatek uchazečů apod.) NEDOSTATEČNÝ ROZVOJ VEDENÍ vedení nemá možnost či ochotu rozvíjet se v oblasti řízení, přestože existuje taková potřeba VŠE MÁ BÝT JEN NA VEDENÍ chybí kapacity či kompetence pro delegování mimo osobu ředitelky/ředitele (zástupci vedení, skupiny pedagogů v konkrétních oblastech výuky či jednotliví pedagogové)	NEGATIVNÍ JEVY V ŘÍZENÍ nahodilost, nesystematičnost, nečitelnost, přístup „jak pro koho“, chybějící podpora a „zmocňování“ pracovníků, mikrořízení („řízení každého hnutí trávy“), centralizace blokuje efektivitu (nestíhá se rozhodování, závislost na jediné osobě), vedení neřeší zjevné problémy organizace CHYBÍ ČAS A ZDROJE PRO ROZVOJ DVPP je výrazně omezováno (např. kvůli suplování, nákladům), úplné opomenutí rozvoje některé skupiny pracovníků (např. asistenti, technickoorganizační pracovníci aj.), rozvoj málo propojuje pedagogy navzájem a s praxí jiných škol, velká direktivita v DVPP

Tab. 5 Spolupráce školy s rodinou a místní komunitou

Dobrá či výborná činnost školy – ukazují na ni např.:	
ŠKOLA SPOLUPRACUJÍCÍ S RODINOU škola je otevřená spolupráci s rodinou, chápe spolupráci jako sdílenou odpovědnost rodiny i svoji, využívá pro ni různé příležitosti a cesty, pořádá akce pro rodiče, umožňuje vhléd rodičům do činnosti školy i četnou komunikaci s pedagogy, informace jsou rodičům snadno dostupné KONSTRUKTIVNÍ PŘÍSTUP konstruktivní jednání, víra v možnost změn i tam, kde to nyní nejde úplně dobře, přihlíží se vždy k nejlepšímu zájmu dítěte, škola nikoho „neodepisuje“ PODPORA DĚTÍ V RODINÁCH škola umí sdělit rodině své požadavky; umožňuje včasné navázání vztahu rodin ke škole (na počátku školní docházky nebo i dříve), spolupracuje s organizacemi, které pomáhají rodinám, má postupy pro práci se žáky, kde podpora vzdělávání v rodině je nízká (např. v ŠPP, s ŠPZ či NNO aj.), má diferencovaný přístup a zvažuje, zda není u některých dětí potřeba více podpory	SPOLUPRÁCE V MÍSTĚ ŠKOLY škola spolupracuje s partnery v místě svého působení, využívá této spolupráce pro podporu výuky (aplikace znalostí, rozvoj klíčových kompetencí, řešení problémů, diferenciaci ve vztahu k talentům a zájmům žáků, kariérové poradenství, péči o žáky se SVP), činnost vedení i pedagogů podporuje dobrou pozici a pověst školy, využita je spolupráce rodičů ve výuce a při organizaci vzdělávání; škola umožňuje realizaci aktivit komunitního charakteru; pořádá dny otevřených dveří; spolupracuje s dalšími školami v místě a širokým spektrem partnerů, kteří podporují kvalitu vzdělávání OTEVŘENOST SPOLUPRÁCI škola reaguje slušně na nabídky ke spolupráci (i pokud je musí odmítnout); vedení rozhoduje o té spolupráci, kde je to nezbytné, umožňuje v této věci i iniciativu pedagogů; spolupráce s dalšími partnery (univerzity, MŠMT a jím řízené organizace, NNO, sociální služby aj.); škola je otevřená podnětům ke své činnosti
Příležitost ke zlepšení – ukazují na ni např.:	
OSTRŮVKY S ODLIŠNÝM PŘÍSTUPEM ve škole jsou pedagogové, kteří velmi dobře pracují s rodinami či dalšími partnery, spolupráce je ale věcí osobní iniciativy, jinde je přístup jiný; existují významné skupiny rodin, kde spolupráce z nějakého důvodu na straně školy/pedagogů neprobíhá dobře LIMITY PODMÍNEK PRO SPOLUPRÁCI učitelé či škola mají zájem o větší spolupráci s rodinami, partnery v místě školy apod., pro tuto spolupráci ale chybí podmínky (např. velké časové vytížení pracovníků, chybějící řešení	procesních otázek, nesouhlas části pedagogů), chybí plán pro odstranění těchto překážek; chybou je i příliš mnoho závazků ke spolupráci, kde na to není kapacita CHYBĚJÍCÍ NÁVAZNOSTI SLUŽEB existují postupy podpory žáků mimo výuku, pro vážnější případy ale chybí návaznost na ostatní služby poskytované v místě; škola limituje spolupráci s jinými partnery; zkratkovité hodnocení některých možností (např. bez ověření jejich fungování u dalších škol, bez seznámení s detaily)
Potřeba zlepšení – ukazují na ni např.:	
ŠKOLA NEVNÍMÁ ODPOVĚDNOST ZA VZTAHY ve škole převládá postoj, že rodina je škole v opozici nebo že škola nemá pro vztah s rodinami nic moc činit – dobrý vztah ke škole je odpovědnost rodičů a samozřejmost, škola jedná autoritativně, rodina je ten, kdo má všemu rozumět, převažuje vidění slabých stránek rodin, generalizace o rodinách NESDÍLENÍ ČI PŘEHAZOVÁNÍ ODPOVĚDNOSTI řešení problémů ve vztahu k rodině je viděno jako věc aktérů mimo školu (OSPOD, NNO, stát), nebo škola naopak není ochotna tyto aktéry vtáhnout do spolupráce, ani když by to bylo přínosné PŘÍLIŠ TVRDÝ ČI BENEVOLENTNÍ PŘÍSTUP příliš tvrdé zásady (např. u rodičů, kteří v některý moment nevyhověli, již škola postupuje striktně), nebo naopak přehlížení obtíží	UZAVŘENOST ŠKOLY SPOLUPRÁCI jednání s okolím vyvolávající či akcentující rozpory; nejsou navázány vztahy k jiným školám v místě (i předcházejícím a navazujícím ve vzdělávání), iniciativa v navazování vztahů je plně na ostatních, spolupráce je vnímána jako přidělování práce, uzavřenost studentům, pedagogickému výzkumu, návštěvám z jiných škol; materiální či finanční přínos je hlavním kritériem pro spolupráci; přísliby nejsou plněny nebo jsou plněny jen formálně NEVYUŽITÍ SPOLUPRÁCE VE VÝUCE podceněna je možnost využít spolupráci s místní komunitou pro posílení kvality a diferenciaci výuky

Tab. 6 Dobré materiální a personální podmínky školy

Dobrá či výborná činnost školy – ukazují na ni např.:	
ÚDRŽBA/ROZVOJ VYBAVENOSTI stav vybavení školy je posuzován při vlastním hodnocení školy, prochází průběžně obnovou, netvoří zásadnější překážku dosažení dobrých výsledků vzdělávání a je v přiměřeném souladu s cíli školy, pedagogické možnosti ve vazbě na vybavení jsou udržovány nebo rozšiřovány; materiální vybavení je řešeno s výhledem do budoucna a v dialogu se všemi pracovníky školy o potřebách, uvážlivě jsou řešeny priority jednotlivých částí školy a pedagogů; škola postupuje hospodárně; budova školy je udržována v dobrém stavu VYBAVENÍ PRO VÝUKU dostatečný stav výukových a učebních pomůcek, prostředí vytváří příjemné a podnětné podmínky pro práci, vhodné prostory související s podporou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (zázemí pro speciální pedagogy,	psychology, asistenty, relaxační prostor apod.), pomůcky a software pro výuku žáků se SVP, učitelé umí tyto pomůcky a vybavení používat, přiměřená velikost tříd PERSONÁLNÍ KAPACITY personální obsazení školy odráží zjištěné potřeby; je vyvinuta snaha pro obsazení potřebných profesí včetně alternativních cest (částečné úvazky, úvazky sdílené více školami); dochází k obnově personálu, ale sbor je i dostatečně stabilní; převažuje kladné hodnocení pracoviště pracovníky; podmínky školy odpovídají potřebám skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, např. v obsazení ŠPP potřebnými profesemi; asistenti a další podpůrné profese jsou využity plnohodnotně; kompetence a aprobovanost pedagogů jsou na vysoké úrovni, personální kapacity odpovídají objemu práce
Příležitost ke zlepšení – ukazují na ni např.:	
NEOBSAZENÉ SPECIALIZOVANÉ PROFESE nezajištění podpůrných pozic – např. některé pozice ŠPP (speciální pedagog, školní psycholog) či asistentů NEVYUŽITÍ MOŽNOSTÍ FINANCOVÁNÍ škola nevyužívá více možností financování své činnosti (projekty různých poskytovatelů, spolupráce se sponzory, zřizovatelem aj.), malá připravenost na využití dalších zdrojů	ZTÍŽENÉ PODMÍNKY PRO ČÁST ŠKOLY zanedbány jsou podmínky pro výuku některých předmětů, tyto nedostatky jsou málo reflektovány; nedostatečný dialog s pedagogy, který by identifikoval nedostatky v podmínkách pro výuku; nestejně podmínky některé části školy (v třídách, budovách); bariérovost školy
Potřeba zlepšení – ukazují na ni např.:	
ŠPATNÉ MATERIÁLNÍ PODMÍNKY zastarání prostor školy, zanedbání údržby a obnovy vybavení, nejasný plán údržby, absence financování údržby budovy VÝUKA OMEZENÁ VYBAVENÍM prostory školy jsou nepodnětné či velmi nekomfortní (nezohledňují účel školy), zastaralé vybavení tříd, zastaralé ICT, šetření materiálu a pomůcek (přísné limity na pořizování materiálu či kopírování, chybí fondy na nákupy pomůcek, literatury aj.), s vybavením se zapomíná na některou předmětovou skupinu či na některou skupinu žáků (pomůcky, software apod.)	OBTÍŽNÁ PERSONÁLNÍ SITUACE vysoká fluktuace personálu či vedení, nízká aprobovanost pedagogů, nízká kvalifikace dalších pracovníků, nedostatek uchazečů, četné personální změny během roku, obtíže pokrýt výuku některých předmětů, přetížení pracovníků NEHOSPODÁRNOST nehospodárnosti ve využití podmínek školy; specifickým případem je nevyužití podpůrných opatření, přestože je má škola k dispozici a byly by přínosem pro žáky, odmítavý postoj pedagogů k asistentům a dalším podpůrným pracovníkům, který limituje efektivitu spolupráce učitelů s nimi

Tab. 7 Pracovní atmosféra a vysoké cíle ve výuce

Dobrá či výborná činnost školy – ukazují na ni např.:	
VYSOKÁ OČEKÁVÁNÍ pedagogové podporují vysoké cíle a ambice žáků, věří, že žáci jich mohou dosáhnout, učení je hodnoceno (oceňováno) vysoko DOBŘÁ PRÁCE TŘÍDY učitelé řídí chování žáků ve třídě, mají vysoká očekávání v oblasti kázně a spolupráce žáků, k nim směřují také svoji činnost se třídou (např. při zahájení roku nebo v třídnických hodinách) STRUKTUROVANOST VÝUKY učitelé efektivně využívají času výuky a podmínek a vybavení, které mají (např. podpůrný personál, ICT, specifické vybavení učeben); výuka probíhá v přiměřených blocích, je dostatek prostoru pro rozvoj porozumění, procvičování, aplikaci dovedností, je jen limitovaný počet témat řešených v hodinách, posílení „času učení“; cíle výuky jsou vysvětleny, jsou odvozeny od kurikula a zřetelné představy o (průběhu) osvojování dané látky, resp. znalostí a dovedností	AKTIVITA ŽÁKŮ VE VÝUCE výuka je vedena v interakci se žáky, aktivně, vtahuje je do učení dotazováním a činností, využívá různých učebních stylů (různorodých podnětů, zdrojů informací, aktivit, učebních pomůcek); důraz pedagoga je na zapojení žáků a kvalitní zprostředkování (ne efektnost, ale efektivitu); třída je v některých situacích rozdělena na skupiny pro zajištění efektivity výuky/podporu učení; pedagogové ovládají svůj předmět i pedagogické dovednosti, využívají různé didaktické metody, v této oblasti se rozvíjí a mají v ní podporu vedení a kolegů DIFERENCIACE VE VÝUCE diferencovaný přístup umožňuje nastavit všem přiměřené náročné, ale zároveň zvládnutelné cíle, diferencované úkoly či činnosti; podpora je poskytnuta také nadaným (zvýšení náročnosti), poznatky o žácích se sdílí mezi pedagogy
Příležitost ke zlepšení – ukazují na ni např.:	
NEVYVÁŽENOST VÝUKY nevyvážení zajímavosti (na metody bohaté) výuky s její efektivitou; příliš mnoho témat, nevhodný poměr výkladu, procvičování, aplikace a ověřování osvojení ve výuce; nedostatek času ve výuce oproti náročnosti témat a cílům školy, existují pedagogy rozpoznané limity efektivity výuky, ale bez podpory pro jejich odstranění NEDOSTATKY PODMÍNEK PRO UČENÍ nedostatky kázně, špatná atmosféra v některých třídách, s nedostatečnou podporou pro odstranění nedostatků (od vedení, kolegů, ŠPP, dalších služeb)	UČITEL JE NA TÉMA SÁM chybí rozvoj didaktických dovedností, zpětná vazba a vzájemná podpora pedagogů v oblasti pedagogických dovedností NEOCEŇUJE SE ÚSPĚCH nedostatečná podpora cílevědomosti, vytrvalosti a aktivity žáků, nejsou využity příležitosti k ocenění aktivity žáků, dobrých výsledků a motivace žáků RIGIDITA VE VÝUCE malá diferenciací cílů, rigidita při volbě metod, absence skupinové práce, chybí přizpůsobení výkonových požadavků jednotlivým žákům
Potřeba zlepšení – ukazují na ni např.:	
VE ŠKOLE SE ŘEŠÍ JINÉ TÉMA existuje okamžitá nebo i chronická nepříznivá okolnost, které odvádí školu od jejího poslání (existenční ohrožení školy, konflikt pracovníků, špatná personální situace, nedostatek podpory zřizovatele), chybí shoda na podpoře ambiciózních cílů VE VÝUCE SE ŘEŠÍ OBTÍŽE čas na učení ve výuce je omezován (roste podíl času organizace práce, řešení problémů jednotlivců a kázeňských obtíží, obecné prostoje); nejasné směřování výuky CHYBY V NÁVAZNOSTECH chybí návaznosti ve výuce, výuka nesleduje poznatky o zákonitostech osvojování daných znalostí a dovedností, nesoulad výuky s ŠVP	ŽÁKŮM SE NEVĚŘÍ skutečné postoje pedagogů nepočítají při vzdělávání některých žáků s výraznějšími ambicemi, a to ovlivňuje přístup k nim; upřednostnění některých žáků VYHOŘENÍ výrazná ztráta kontaktu s posláním a základními principy školy (školní étos), vedení nevěří v dosažení cílů nebo jejich smysluplnost a toto zřetelně komunikuje, akceptuje se, že není dosahováno stanovených cílů nebo malá efektivita výuky, rezignace na dobrý výkon školy

Tab. 8 Využití zpětné vazby a hodnocení v rámci školy

Dobrá či výborná činnost školy – ukazují na ni např.:	
PRÁVIDELNÉ HODNOCENÍ ŠKOLY průběžné hodnocení práce školy a pedagogů s využitím různých zdrojů informací, participativní hodnocení se vstupy žáků a rodičů, pedagogů, názoru vedení a zřizovatele, vzájemná zpětná vazba ve škole, využití externí evaluace, využití objektivních zdrojů informací a porovnání vůči ostatním školám, využití sebehodnocení pedagogů, vhodné uchování dat pro budoucí porovnání, systematická hodnocení v čase; škola je otevřená i kritickým vyjádřením VYHODNOCENÍ ZKUŠENOSTÍ S HODNOCENÍM postupné hledání efektivních způsobů evaluace a jejich vhodného promítnutí do rozvoje pedagogů a rozvoje školy ŠKOLA JAKO UČÍCÍ SE ORGANIZACE ve škole je trvale veden dialog pracovníků o práci školy, ve kterém jsou hledány potřeby a možnosti zlepšení práce školy, škola se učí ze zkušeností a analýzy toho, jak pracuje	ZPĚTNÁ VAZBA PRO ŽÁKY motivující, rozvíjející, konkrétní, kvalitně provedené hodnocení a popisná zpětná vazba pro žáky, hodnocení úspěšnosti žáků v jednotlivých oblastech výuky vhodnými metodami, vtažení žáků do hodnocení vlastních výsledků, hodnocení v čase (přidaná hodnota), formativní hodnocení, sledují se a zaznamenávají výsledky žáků HODNOCENÍ SE PROMÍTÁ DO VÝUKY hodnocení žáků je zohledněno v další práci s nimi, pro plánování výuky (na co se zaměřit, co rozvíjet, pro zajištění návaznosti učiva) a pro ověření toho, co u jednotlivých žáků podporuje učení a dobrý výkon, co jim pomáhá překonávat překážky v učení (hodnocení v kontextu práce se žákem, dynamický přístup ke vzdělávání a posuzování potřeb dítěte) ZPŘÍSTUPNĚNÍ EVALUACE škola informuje o provedení evaluace a hlavní závěry zpřístupňuje veřejnosti
Příležitost ke zlepšení – ukazují na ni např.:	
LIMITY SYSTÉMOVOSTI EVALUACE evaluace školy je prováděna, v dlouhodobějším výhledu však není plánována, je ponechána výrazněji v gesci jednotlivých pedagogů, slabá je porovnatelnost v čase (časté změny metod, různé termíny evaluace, různé metody u různých pedagogů), opomíjí některý významný zdroj informací (např. názor žáků, rodičů, učitelů, zřizovatele, lokální skupiny pro vzdělávání apod.); nedostatečná vzájemná koordinace aktivit, chybí zařazení některého aspektu významného v cílech školy do sledování v rámci evaluace	VYVOZENÍ DŮSLEDKŮ Z EVALUACE ponecháno na jediné osobě či úzkém týmu, není ověřen názor pedagogů na zjištění; chybí stanovení priorit v návaznosti na zjištění a propojení na další rozvoj školy, chyby v interpretaci (např. nepřihlížení k podmínkám, porovnávání vůči nesprávným skupinám, příliš relativizující přístup) JEDNOSTRANNOST HODNOCENÍ ŽÁKŮ nepřiměřený důraz kladen na sumativní hodnocení; nedostatečné formativní využití hodnocení, není sledován pokrok žáků v průběhu vzdělávání
Potřeba zlepšení – ukazují na ni např.:	
VYHÝBÁNÍ SE EVALUACI využity jsou ty mechanismy evaluace, kterým se nelze vyhnout (např. inspekce ČŠI); škola nebo její vedení možnosti evaluace a porovnání vůči ostatním školám potlačuje či bagatelizuje (např. odvoláním se na výjimečnost školy či jejích podmínek); potlačení názoru těch, kteří k evaluaci vybízí, zkreslování týkající se evaluace (třeba „potlačení kritických hlasů“), omezení v přístupu k závěrům evaluace NEVYUŽITÍ ZJIŠTĚNÍ O ŽÁKOVÍ zjištění z hodnocení žáka, např. o náročnosti cílů nebo o tom, co žákovi pomáhá ve výuce, se nepředávají mezi pedagogy, nepromítají do další výuky nebo k vyhodnocení ani nedochází (např. u IVP, I. stupně PO)	SUBJEKTIVITA HODNOCENÍ ŠKOLY nevyužívá se vnějšího hodnocení školy a objektivních zdrojů informací pro porovnání mezi školami (např. didaktická testování) ZKRESLENÉ HODNOCENÍ ŽÁKŮ někteří žáci jsou hodnoceni neobjektivně, zpětná vazba je vedená v nekonstruktivním duchu; zpětná vazba ne podle skutečného chování a výkonu, zaměřená na to, co lze zlepšit, ale generalizující dle některého aspektu i na jiné oblasti jednání žáka POTLAČENÍ KRITIKY škola nevyužívá signálů, které naznačují potřebu zlepšení; potlačení dialogu, který by umožnil vyvození důsledků pro zlepšení školy

Tab. 9 Širší cíle ve vzdělávání

Dobrá či výborná činnost školy – ukazují na ni např.:	
ROZVOJ ŠIRŠÍCH CÍLŮ VE VÝUCE kurikulum školy i aktivity zařazované do výuky během roku zohledňují sociální a osobnostní rozvoj žáků, rozvoj kompetencí, pohybové, umělecké a kreativní dovednosti, fyzické zdraví a duševní pohodu žáků, občanskou a společenskou aktivitu žáků aj.; přiměřené je zakotvení těchto aktivit odpovídající věku žáků do výuky a činnosti školy obecně, kvalitní výuka v těchto oblastech DIFERENCIACE V OBLASTI ŠIRŠÍCH CÍLŮ i v těchto cílech je umožněna diferenciace, např. volitelné předměty, volitelnost zájmových aktivit, jsou nabízeny projektové aktivity s možností výběru ROZVOJ PROSTŘEDNICTVÍM ODPOVĚDNOSTI škola dává příležitosti pro sebeřízení žáků, nabízí aktivity projektového charakteru, prakticky zaměřené bloky výuky, zapojení do rozhodování o škole, které rozvíjí kompetence	i postoje žáků, realizuje výjezdy, zapojuje žáky do řešení potřeb lokality, kde škola působí; činnosti, které poskytují prostor pro rozvoj podstatných rysů osobnosti, kompetencí a získání přímé zpětné vazby k činnosti žáka, podporováno je dobrovolnictvím, diskuse, kritické myšlení, aktivita, vytrvalost aj. ZÁJEM O OSOBNOST ŽÁKŮ škola věnuje pozornost osobnosti žáků, jejich postojům, hodnotám, motivaci, zájmům, schopnostem, silným stránkám; ty všechny jsou součástí poznávání žáků, jsou rozvíjeny a využívány v rámci výuky VZÁJEMNÁ INSPIRACE pedagogové jsou sami příkladem, škola zprostředkovává setkání s lidmi se zkušenostmi, kteří inspirují v oblasti širších cílů vzdělávání; škola umí využít i vzory poskytované žáky, ocenit jejich aktivitu a silné stránky
Příležitost ke zlepšení – ukazují na ni např.:	
OPOMENUTÉ OBLASTI dobrý rozvoj žáků v některé oblasti širších cílů vzdělávání, ovšem opomenutí aktivit v jiné, také významné oblasti širších cílů vzdělávání	OPOMENUTÉ SKUPINY ŽÁKŮ přestože jsou širší cíle ve škole rozvíjeny, u některých skupin žáků (např. nejmenších) jsou spíše opomíjeny, než aby byl nalezen věkově přiměřený postup rozvoje v těchto oblastech
Potřeba zlepšení – ukazují na ni např.:	
ŠIRŠÍ CÍLE JSOU ŘEŠENY „PRO FORMA“ škola nedostatečně řeší rozvoj osobnosti žáka, začlenění širších cílů do ŠVP je „pro forma“, související aktivity ve výuce a životě školy jsou minimální CHYBĚJÍCÍ PODPORA chybí rozvoj kompetencí pedagogů v oblasti dosahování širších cílů vzdělávání, škola nedisponuje podmínkami pro diferenciaci v této oblasti, nevyužívá možností spolupráce s externími partnery v místě působení školy v této oblasti	JEDNOSTRANNOST CÍLŮ výrazně nesprávné nastavení priorit mezi školními cíli učení a ostatními cíli školy (akademické cíle jsou dle výzkumu školám „lépe přístupné“, ale ani širší cíle vzdělávání nelze úplně opomíjet) DIREKTIVNOST přílišný tlak na řízení žáků ve vzdělávání, malý prostor pro sebeřízení, vlastní aktivitu, řešení problémů žáky, včetně poskytnutí prostoru pro neúspěch nebo rozpoznání nepříznivého důsledku vlastního rozhodnutí

Tab. 10 Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Dobrá či výborná činnost školy – ukazují na ni např.:	
REFLEXE PÉČE O ŽÁKY SE SVP VE ŠKOLE škola uvažuje o kvalitě vzdělávání žáků se SVP a nadaných v celém průběhu školní docházky; zvažuje, pro které SVP ji umí zajistit a které SVP se vyskytují ve spádové oblasti VČASNOST POMOCI škola zajišťuje časnou intervenci (využití informací z MŠ; pedagogická diagnostika, screening), brzké zahájení podpory (I. stupeň PO, podpora ŠPP, doporučení péče ŠPZ)	DOBŘE NASTAVENÉ A POPSANÉ PROCESY postupy u žáků s obtížemi jsou vydiskutované (zahájení podpory, spolupráce s rodinou a ŠPZ, poskytování IVP, PLPP a PO), jsou určeny kompetence jednotlivých pracovníků, postupy odpovídají legislativě a potřebě žáků; informace o žácích se SVP se ve sboru sdílí, dokumenty jsou dobře přístupné a jsou pravidelně aktualizovány, podpůrná opatření jsou pravidelně vyhodnocována

SPOLUPRÁCE S PARTNERY

spolupráci s relevantními aktéry (PPP, SPC, SVP, NNO, sociální služby), škola edukuje rodiče o využití těchto služeb; umožňuje těmto službám aktivity na místě (např. diagnostika ŠPZ ve škole); spolupráce u návazností mezi školami, podpora financování péče z více zdrojů

POZITIVNÍ A INDIVIDUALIZOVANÝ PŘÍSTUP

jsou podporovány aspirace žáků se SVP, diferenciace dle okolností (potřeby, nadání, podmínky); používá se IVP či PLPP (skutečně, ne formálně), pedagogové znají úpravy cílů žáků se SVP, vzdělávání dle § 16 odst. 9 školského zákona je zvažováno jen v nutných případech, posilována je prostupnost do běžných tříd/kolektivů

FAKTICKÉ ÚPRAVY VE VÝUCE

pedagogové podle potřeby upravují cíle, aktivity, hodnocení, pomůcky aj. ve výuce, např. pracovní místo a zasedací pořádek, komunikaci se žákem, využívají vizuální, manipulační a paměťové pomůcky, pracují s podporou spolužáků pro žáka se SVP, využívají skupinovou práci, přípravu na výuku, alternativní úkoly, využívají ICT, rozdělují látku na dobře zvládnutelné části (blíže Gross & White, 2003); doporučená podpůrná opatření jsou poskytována co nejlépe, v případě nejasností škola komunikuje s ŠPZ o úpravě opatření v zájmu žáka, úpravy nenarušují výrazně výuku

ROZVOJ DOVEDNOSTÍ V TÉTO OBLASTI

konzultace s ŠPZ a ŠPP, DVPP, supervize nebo intervize, hospitace, návštěvy jiných škol, kolegiální podpora, pedagogové se učí pracovat s PO, nejsou na téma sami

Příležitost ke zlepšení – ukazují na ni např.:

NEVYROVNANÉ SCHOPNOSTI

škola se teprve učí zajistit péči u některého SVP, přecenění možností školy v některém aspektu péče o žáky se SVP, rezervy v rozšiřování způsobilostí (např. v rozvoji efektivních postupů, znalosti legislativy, možností financování, limity u některých pedagogů nebo v některých předmětech)

LIMITY VYBAVENÍ

nedostatečné vybavení pro zajištění individualizace (pracovní sešity, speciální učebnice, ICT a software aj.)

LIMITY SPOLUPRÁCE

škola se nezapojuje do projektů, které by posílily kvalitu vzdělávání žáků se SVP, přestože k tomu má kapacity a existuje potřeba zlepšit podmínky; malá spolupráce pracovníků ve škole v této oblasti, o hranicích odpovědností a kompetencích se málo mluví, malá spolupráce s partnery mimo školu

ŠKOLA SI VYBÍRÁ „KDE ANO“ A „KDE NE“

škola je selektivní, se kterými PO je ochotna pracovat; práce ze zvyku (jen s něčím, co se používalo již kdysi), není rozšiřováno spektrum pomůcek, PO jsou považována za výlučnou oblast jen některé z osob ve škole

Potřeba zlepšení – ukazují na ni např.:

NEAKCEPTOVANÁ ODPOVĚDNOST

škola neřeší I. stupeň PO, spoléhá se na ŠPZ nebo iniciativu jednotlivých učitelů; škola řeší SVP až v důsledcích (školní selhání), nejsou zavedeny kroky pro prevenci a včasnou pomoc

PODPORA JE JEN FORMÁLNÍ

využití PO je spíše formální, jsou vytvářeny bariéry mezi žákem a PO (např. přesvědčení o nespravedlnosti zvýhodnění, PO jako zvýšení složitosti práce), škola realizuje opatření nevhodně, nevyužití volných kapacit, nekvalitní podklady pro ŠPZ od školy

PROCESNÍ REZERVY

neefektivní postup, jak evidovat, pořizovat, sledovat, vyhodnocovat PO poskytnutá žákovi, není žádána aktualizace doporučení, je-li nezbytná; rozpory postupů školy s legislativou; škola nechává administrativu PO na učitelích, rozdělení úkolů souvisejících s PO není přiměřené

NEVYHODNOCENÍ ZPŮSOBILOSTI ŠKOLY

nevěnuje se pozornost tomu, nakolik plní škola potřeby žáků se SVP, jaké postoje mají pracovníci ke vzdělávání žáků se SVP; chybí podpora pedagogům (např. odmítavý postoj školy k asistentům); chybí cílená metodická podpora pro učitele v oblasti SVP

NEODLIŠOVÁNÍ MEZI SVP

„házení žáků se SVP do jednoho pytle“ bez ohledu na povahu i stupeň znevýhodnění, plošný tlak na docházku do jiné než této školy; paušálně nízké ambice a předsudky vůči žákům se SVP, vzdělávání žáků se SVP je chápáno pedagogy jako újma; úplné odmítání tříd/škol dle § 16 odst. 9 školského zákona nebo naopak jejich vnímání jako jediného řešení vzdělávání žáků se SVP

V které oblasti má hodnocená škola silné a ve které slabou stránku?
Překvapilo Vás některé zjištění?



I.4 Doporučení k rozvoji kvality škol

Snaha zlepšit kvalitu školy a měnit její postupy je v podstatě úsilím o *dosažení změny*. Iniciativy zaměřené na kvalitu škol je proto vhodné realizovat s využitím principů, které se jako efektivní potvrdily ve studiích *zlepšování škol, efektivity škol a role učitelů a vedení škol v kvalitě škol* (Chapman, Muijs et al., 2016; Townsend, 2007) a při zkoumání *řízení organizační změny* obecně i specificky ve vzdělávání (Hayes, 2014; Hopkins, 2004).

Kroky, uvedené v této kapitole, odráží cyklus, ve kterém je nejprve posuzována potřeba změny, zjištění jsou převedena do konkrétního plánu, ověřena v limitovaném měřítku, realizována ve větším měřítku a následně je změna evaluována a cyklus se vrací na začátek k opětovanému posouzení potřeby změny.

Jiný významný pohled říká, že u změn ve školách jedná o sled tří kroků: *inicializace změny* (rozhodnutí pro inovaci, získání angažovanosti pro změnu), *implementace změny* (realizace plánu, sledování pokroku, překonávání překážek) a *institucionalizace změny* (zavedení postupu do běžné činnosti organizace) (Miles et al., 1998, podle Hopkins, 2004).

Změn se často instinktivně obáváme, představují zátěž a vyznívají do jisté míry negativně, i když směřují k něčemu pozitivnímu. Pro komunikaci o nich je proto vhodná perspektiva *dosažení cílů* či *realizace aktivit*, na kterých se pracovníci školy dokážou shodnout. Vizi dosažení cílů lze převést do konkrétních kroků a definovaných *milníků* a *metrik*, pomocí kterých lze sledovat, co k dosažení cíle ještě zbývá. Čím více lidí se podaří pro cíle získat, tím větší je naděje, že jich bude dosaženo. S cíli by se měly identifikovat osoby s *rozhodovacími pravomocemi* ve škole, které disponují oprávněním alokovat potřebné zdroje, přidělovat úkoly, mohou spojit cíle s hodnocením pracovníků apod. Pro získání těchto osob je vhodné mít pro daný záměr vždy připraven dostatek argumentů.

Ve školství a školách se setkává řada aktérů s různou perspektivou a potřebami (žáků, rodičů, pedagogů, zřizovatelů, dalších organizací). Podmínky rozvoje i cíle škol jsou nastaveny vždy zčásti zvenčí. Změny ve školství se dějí v rámci dlouhodoběji vznikajících kontextů (financování, podoba lokální vzdělávací sítě, kurikulum aj.). Škola se také musí průběžně vyrovnat s dalšími změnami (např. průběžné úpravy legislativy a strategií ve školství). Přínosy ze změn často nabíhají ve školství dlouhodoběji, ne vždy jsou okamžité. Z těchto okolností vyplývá, že s jakýmkoliv snahami o změny a zlepšování je třeba spojit přiměřenou míru respektu a prostoru pro komunikaci všech zúčastněných. Podcenění náročnosti změn může vyvolávat konflikty a vést k řadě citelných škod.

Hlavním kritériem kvality školy jsou její výsledky, popsané v první části textu, ne počet změnových iniciativ a rychlost, s jakou se k nim škola zaváže. Závažnějších cílů, které přesahují běžnou operativu školy, je vhodné mít vždy jen rozumný počet. Kapacity všech jsou limitované a součástí dobrého pracovního klimatu je i přiměřená stabilita, vhodné vyvážení toho, o co se lze opřít a co rozvíjet nebo měnit, i rozumná míra podpory všem realizovaným změnám. Dosažené kvality škol je třeba udržovat – průběžně dochází ke změně podmínek, obměně pracovníků, opotřebením zdrojů, dobíhají projekty apod. I udržení dosažených kvalit je hodnotným cílem a zaslouží si pozornost.

Postavení vedení školy je ve vztahu k stanovení cílů a jejich dosahování velmi silné. Předání alespoň části zodpovědnosti za analýzu stavu, doporučení a realizaci cílů přímo do úrovně, kde se změny mají dít (předmětové komise, pracovníci zodpovědní za školní poradenské služby, vyučující jednotlivých předmětů aj.) a provedení všech těchto kroků v dialogu pracovníků škol však patří k dobré praxi.

I když vedení škol některé opatření neakceptuje pro celou školu, nemusí bránit jeho realizaci ve vymezené části školy – vždy tak má smysl návrhy či iniciativy prezentovat a zkusit prosadit tam, kde mají největší význam. Zde uvedené principy lze aplikovat přiměřeně i pro situace, kdy změna je iniciována někým jiným než vedením školy.

1.4.1 Poznejte současný stav školy

Nerohodujte se pro nové cíle dříve, než poznáte současný stav školy či její části. Využijte rozmanité zdroje informací (výsledky v hlavních předmětech, širší výsledky vzdělávání, klima, spokojenost rodičů, žáků, pracovníků školy, pohled zřizovatele) a zhodnoťte různé perspektivy (materiální, personální a organizační podmínky, rozvoj pedagogů, situaci vedení aj.). Usilujte o pohled, založený ve významných parametrech také na srovnání mezi školami (srovnávací testování, porovnání se školami v okolí a vůči stejnému typu škol). Sledujte silné i slabé stránky školy. Existují hrozby či příležitosti do budoucna, které mohou školu ovlivnit, nebo podstatné lokální či obecné společenské změny, které musí zohlednit?

V tomto kroku spolu budou hovořit pracovníci školy a vedení, zohlední se výstupy práce skupin pedagogů (např. z předmětových komisí), pracuje se s dotazníky pro rodiče, žáky a pracovníky školy, sledují se výsledky didaktických testů, externí hodnocení (školní inspekce) aj. Vyzkoušet lze i další postupy, např. nezávislé konzultace, porovnání z návštěv na jiných školách, zkoumání „dobré praxe“ v zahraničí. Řada nástrojů pro tento krok je k dispozici zdarma jako výstup z projektů a v publikacích (Chvál, 2018; „Modul evaluační nástroje“, 2012; Tannenbergerová, 2016; Turek, 2015).

Vstupní analýza má být praktická, ne absolutní. Zaměřte se na hlavní rysy školy, využijte efektivní metody, sestavte výstižný stručný obrázek školy. Hodnocení kvality školy by mělo přihlídnout k podmínkám školy a žáků a jejich situaci při vstupu do vzdělávání. Vyhněte se zjednodušeným či chybně interpretovaným ukazatelům „kvality“ školy, jako jsou např. údaj o počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole či počty žáků příslušejících k národnostní menšině ve škole.

1.4.2 Ověřte zvažované cíle

Závěry předchozího kroku ověřte s pedagogy a dalšími aktéry (zřizovatel školy, osoby ve školství, ke kterým máte důvěru). Vyslechněte si informaci o okolnostech, které se změnou souvisí a které neznáte. Poznejte, se kterými perspektivami může dosažení cílů kolidovat. Vlastní přesvědčení o vhodnosti cíle motivuje, a proto je vhodné získat již v této chvíli takovou interpretaci potřeb školy, kterou budou za vlastní přijímat také ostatní pedagogové. Konečné rozhodnutí o potřebě změny by

mělo pramenit zevnitř školy a mělo by být autentickým odrazem poznání situace pracovníky školy. Cíle je vhodné uzpůsobit získaným zjištěním. Porovnejte cíle s lokálními plány rozvoje vzdělávání, kontextem dalších škol v lokalitě a regionálními či národními strategiemi ve vzdělávání. Cíle by měly korespondovat s legislativou a mělo by jim být přizpůsobeno ŠVP. Zvažte možnost pilotního ověření svého záměru u části tříd před širší realizací.

Diskutujte o pořadí důležitosti změn. Posuzujte, nakolik jsou cíle dosažitelné. „SMART“ cíle jsou konkrétní, měřitelné, dosažitelné, realistické a mají také svůj časový rámec. Snažte se předem určit, jakých *metrik* bude využito pro sledování změn. Uvažujte o poměru mezi vloženým úsilím a mírou dosažení cíle: v prvních krocích nesměřujte k ideálu, ale k významné dosažitelné změně. Podle *Paretova principu* zhruba 20 % úsilí může vést k dosažení zhruba 80 % žádoucího výsledku (American Psychological Association, nedat.).

1.4.3 Převeďte cíle do konkrétního postupu a zajistěte zdroje

Stanovené cíle převeďte na větší počet snáz zvládnutelných a sledovatelných kroků. Dejte dosažení milníků i cíle konkrétní časový rámec. Identifikujte, jaké finanční, personální a materiální zdroje budou využity do dosažení cíle. Kde to je možné, delegujte zodpovědnost za dosažení cíle či realizaci aktivit přímo místu, kterého se týká.

Stanovené cíle – klíčové charakteristiky, kterých chce škola dosahovat – by měly být dostatečně čitelné v personálním řízení pracovníků a v komunikaci školy dovnitř i navenek. Měly by se odrazit v stanovení cílů, v hodnocení pracovníků, v jejich rozvoji a podpůrných službách, v náboru, ve sděleních vedení školy vůči pracovníkům, měly by představovat společné téma průběžného dialogu relevantní části pedagogického sboru.

1.4.4 Zvažte vhodné postoje k lidem a organizační přístupy ke změně

Ať se snažíte o cokoliv, jednejte s respektem. Je snadné sklouznout k obviňování (ze špatné vůle, pohodlnosti, vyhoření, předsudků) – snazší než opravdově naslouchat a přispět k řešení okolností, které mohou změny brzdit či vést k nechtěným nepříznivým důsledkům změn. Otevřenost všem perspektivám vytváří podmínky pro získání dobré spolupráce a pro řešení skutečných potřeb spjatých s dosažením cílů.

Pro změnu musí existovat podmínky: ti, kterých se týká, musí vědět, s jakým záměrem se o ni usiluje, jakým postupem a s jakou podporou. Přislíbená podpora by měla být i reálně poskytnuta, pokud je vyžádána. Z pohledu vedení je důležité vytvořit obecně příznivé podmínky pro změnu, pro její dobré zacílení a materiální a organizační zajištění. Silnou podporu změnám dává to, když samo vedení školy jedná v souladu s cíli. Nad to je vhodné poskytnout prostor pro vlastní iniciativu a nalézání řešení pracovníkům a vyhnout se neadekvátnímu *mikrořízení*.

Průběžné hodnocení ukáže, zda zvolený postup je či není vhodný a zpravidla je možné jej včas revidovat. Součástí změn bývají chyby, „šlápnutí vedle“ a neúspěchy. Snažte se je využít konstruktivně pro hledání správné cesty. Důvodem ke skutečnému znepokojení není dílčí neúspěch, ale jednání, které je ve výrazném rozporu se vzájemnou dohodou.

Berte nastavené cíle střízlivě – nejsou něčím, z čeho nelze ustoupit. Představují směr, čeho chce škola dosáhnout. Postup však má být „agilní“ a reagovat, pokud se objeví překážka, nebo se ukáže, že něco nefunguje, jak jste předpokládali. Směřujte dál dobrým směrem, aniž byste hodnotu svou či lidí ve škole spojovali s pedantským dodržením plánu. Je možné, že se objeví i cíle lepší, více prioritní, nebo okamžitá potřeba využití zdrojů na jiné úkoly. Buďte prostě rozumně flexibilní. K většině cílů je možné se následně opět vrátit.

Naslouchejte v rámci setkání, porad, v individuálních diskusích s pedagogy, rodiči i zřizovatelem všemu, co Vám v souvislosti se snahou o dosažení cílů sdělují. Učitelé si zaslouží respekt a ochotu vyslechnout názor. Významnou pomůckou při dosažení změny je *systémové myšlení*: uvažování o tom, jak libovolné opatření ovlivní aktéry v systému ve škole (pedagogy, třídy, žáky, nepedagogický personál) i mimo ni (rodiny, ostatní školy, zřizovatele apod.), co způsobí změna ve vzájemných vazbách různých částí školy a osob v ní, i jaké jsou systémové předpoklady změny.

Dosažení změny svěřte k místu, kterého se týká. Zapojení širšího týmu je nezbytné tam, kde se změny dějí na rozhraní tzv. *vztahů dodavatele a zákazníka* – ne v obchodním smyslu, ale ve významu „míst“, kde se výstup některého procesu předává někomu jinému, kdo s ním dále nakládá (např. návaznosti ve výuce, spolupráce ŠPZ a školy apod.) nebo v případě nutné *dohody o zdrojích* využívaných více aktéry. Změny, mají-li vydržet dlouhodobě, obvykle zohledňují potřeby různých aktérů, kterých se týkají.

Změna je práce: poskytněte dostatek času a zdrojů, např. možnost seznámit se s praxí jiných škol, odbornou literaturu, DVPP, individuální setkání s vedením, podpůrné skupiny, vzájemné hospitace apod. Rozumně oslavte dosažení každého úspěchu: oceňte ty, kdo k úspěchu přispěli, pochlubte se za školu v jejím zpravodaji nebo na webové stránce apod.

Rozvoj kvality vzdělávání nevyžaduje, aby každá škola a každý jednotlivec postupovali podle úplně jednotného vzoru. Pluralita, rozmanitost a osobitost přístupů, teoretických východisek apod. je cennou komoditou a měla by být také v rozumném rozsahu chráněna.

1.4.5 Zohledněte roli vedení školy v dosažení kvality

Pevné vedení školy, zřetelné ve stanovení cílů, vtahující pracovníky školy do dění, instrumentálně zaměřené na řešení potřeb a problémů, monitorující dění a připravené na případné personální změny je významné pro zlepšení ve vzdělávání (Teddle & Reynolds, 2000, podle Reynolds et al., 2016).

Vedení školy získává pracovníky školy pro cíle participativním řízením, vtahováním do rozhodování a hodnocení školy, podporou sdílené vize. Podporuje orientaci na výsledky v oblasti učení a školní činnosti, potlačuje tendence zachovávat „status quo“ jako hlavní prioritu. Je flexibilní a uznává uzpůsobení pravidel, pokud povede k dosažení cílů. Klíčové prvky úspěšného vedení jsou *„definování hodnot a vizí pro zvýšení očekávání, stanovení směru a budování důvěry, úprava podmínek pro vyučování a učení, restrukturalizace částí organizace a redesign role a odpovědnosti vedení, obohacování kurikula, zvyšování kvality pedagogů, zvyšování kvality vyučování a učení, rozvoj interní spolupráce, rozvoj silných vztahů mimo školní komunitu“* (Day et al., 2010).

Dobrou personální prací (např. stanovením cílů a odměňováním, personálním výběrem, delegováním úkolů, koordinací) a dobře nastaveným sledováním činnosti školy vedení přispívá k tomu, aby práce pedagogů směřovala k dosažení kvality. Vedení má podpořit pedagogický optimismus, vysoké ambice v oblasti učení, přesvědčení o dosažitelnosti výsledků i u žáků, kde k tomu nejsou nejlepší výchozí podmínky. Tlumí negativní vlivy ve spolupráci s rodinami a podporuje pozitivní interakce.

Situace, kdy vedení školy nevnímá na rozdíl od ostatních osob ve škole potřebu změny, není pro dosažení cílů nejpříznivější. Limitující mohou být nepříznivé hodnoty zastávané vedením nebo výrazné omezení některé manažerské dovednosti vedení. Pomoci může, když je konkrétními, věcnými a neúčnými argumenty ukázáno, kde existují příležitosti ke zlepšení. Je vhodné poukázat na kroky, které pomohou dosáhnout potřeb školy a žáků, aniž by byly vnímány jako příliš ohrožující – např. v tom smyslu, že budou postupné, spojené s průběžným ověřením správnosti, že budou zapojovat pouze ty, kdo na to mají kapacitu. Významný je trvalý profesní rozvoj vedení a podpora školám ze strany dalších organizací a aktérů. Pravomoci a zodpovědnosti zřizovatele v oblasti rozvoje škol popisuje Beňák et al. (2021).

I.4.6 Zohledněte roli pedagogů školy v dosažení kvality

Jak jsme již uváděli, ve studiích efektivity vzdělávání je větší vliv přiřknut činnosti pedagoga než charakteristikám školy. Řada analýz se proto týká toho, jaké charakteristiky pedagogů vedou k dobrým výsledkům. V jejich závěrech se objevuje důraz na osvojení základních dovedností a výsledků akademického charakteru žáky, klima třídy spjaté s ukázněností a pocitem bezpečí, vysoká očekávání, jaké výsledky mohou žáci dosáhnout, časté sledování pokroku žáků, podpora času učení ve výuce (oproti např. řešení kázně, „zábavy pro zábavu“ a zdlouhavým přechodům), posilování dobrých výsledků a chování, vhodné členění žáků do skupin, porovnání postupů pedagoga vůči „best practice“, úprava postupů s ohledem na potřeby žáků a poskytování zpětné vazby (Reynolds et al., 2016).

Stěžejní pedagogické dovednosti a činnosti, podporující efektivitu výuky, jsou *orientace* (zdůvodnění a vysvětlení cílů); *strukturování* (přehledná výuka s jasnými přechody, úvody i shrnutími hlavních bodů); *dotazování* (vhodné otázky, prostor i reakce na odpověď); *vedení/modelování* (prezentace strategií řešení problému a poskytnutí vzoru); *aplikace* (prostor a úlohy pro procvičení a aplikaci); *řízení času* (zapojení do výuky); *zajištění prostředí pro učení ve třídě*

(orientace na úkol, kázeň dosažená pomocí pravidel); *hodnocení třídy* (sledování pokroku a potřeb žáků, hodnocení vlastních postupů pedagoga) (Muijs et al., 2016, s. 116).

Vhodná je společná práce třídy a učitele (žáci „zůstávají u tématu“ a nečekají na jinou skupinu), četná interakce, vysoký počet otázek, vyžádané zdůvodnění postupu či závěru, okamžitá věcná zpětná vazba, sumarizace naučeného apod. Využití skupinové a individuální práce je efektivní, pokud jsou žáci schopni organizovat si práci, zadání je srozumitelné a je poskytnuta průběžná podpora. Podstatné je propojování aktivit a poznatků vůči již osvojenému. K efektivitě pedagoga patří schopnost využít ve výuce spolupráci dalších osob (např. asistenta pedagoga) a využívat pomůcky (vizuální, auditivní, manipulační) a ICT.

Doložen je přínos kladného vztahu se žáky a víry v jejich schopnosti. Roli v efektivitě pedagoga má také dovednost vysvětlit, společně nastavit a dodržovat domluvená pravidla (Reynolds et al., 2016). Lze uzavřít, že školy, které usilují o vysokou kvalitu vzdělávání, k tomu směřují také tím, že pomáhají rozvíjet zde uvedené pedagogické dovednosti svých pracovníků a umožňují promítnout je do výuky.

I.4.7 Zohledněte specifický kontext školy

Školy se nalézají v různé fázi životního cyklu (např. nově založená škola), působí v různých lokalitách, disponují různými personálními kapacitami, materiální a finanční potřeby škol jsou zajištěny různě dobře, různě dostupná je další podpora škoie (školy mimo města aj.). Tyto okolnosti oprávněně ovlivňují priority a podobu opatření, které škola zavádí. Rozvojové potřeby jednotlivých skupin škol se proto mohou lišit (viz např. Ryška, 2008).

Výrazným faktorem je socioekonomický status žáků školy. U žáků se sociálním znevýhodněním je vliv školy na dosažení dobrých výsledků silnější než u žáků, jejichž socioekonomické podmínky jsou dobré. Zajištění parametrů kvality popsaných v této publikaci tak má pro tyto žáky velký smysl. Výrazný přínos mají jakékoliv kroky, které tlumí nepříznivé vlivy a podporují pozitivních jevy ve spolupráci s rodinou (Muijs et al., 2016; Reynolds et al., 2016).

I.4.8 Využijte systémovou podporu změn

Efektivita škol je výsledkem souběhu vhodných okolností na všech úrovních, od systémového rámce školství, přes charakteristiky školy jako celku a vedení školy, charakteristiky pedagogů a výuky až po vlastnosti žáků. Společně tvoří dynamický systém, kde školy nejsou ani „bezbranné“, ale ani zcela nezávislé na charakteristikách exekutivy školství či žáků (Creemers & Kyriakides, 2016; Scheerens, 2016).

Při dosahování změn ve školách (včetně širších školních reforem) hraje roli řada potenciálně nepříznivých okolností – např. neudržení stabilního financování pro změny; vedení školy, které se změnou nesouhlasí nebo nedojedná shodu na základních principech; nezískání angažovanosti pedagogů, interpretace změny jako něčeho zcela nezávazného bez přenosu do výuky; nepříznivý pohled veřejnosti, rodičů či

žáků na změny nebo neinformovanost; nepřipravenost pedagogů pro změnu či fluktuace; nesoulad změn s rámcovým kurikulem nebo kurikulem školy či nekompatibilní cíle více programů prosazovaných v jedné škole; zásahy do změn z politických důvodů; konflikty související s etnicitou [v podmínkách ČR přichází v úvahu např. podezření z protěžování některé skupiny nebo konflikty skupin rodičů, pozn. autora]; limitující fyzické prostory školy; nedostatky řízení, komunikace či časových plánů; ztráta podpory pro změny shora aj. (podle Schaffer et al., 1997). Tyto okolnosti se liší tím, nakolik je škola může ovlivnit. Podrobně faktory posilující systémové změny ve školství mapuje Hopkins (2016).

Školy mohou využít při realizaci změn pomoci zvnějšku (organizací či projektů podporujících některé přístupy, iniciativ MŠMT, krajů či měst, které se zaměřují na nějaké téma; projektové podpory v rámci operačních programů EU a dalších dotačních programů; pomoci akademických institucí aj.). Ne vždy se musí podpora týkat financování, personálních kapacit, metodických otázek či vzdělávání pedagogů. Smysluplná je také podpora týkající se evaluace – vyhodnocení činnosti školy v porovnání s jinými školami, zpřístupnění objektivních dat apod. Příklady dobré praxe, které uvádíme v druhé části publikace, poukazují na to, že uvedené školy a lokality pozorně sledují pravidla týkající se financování školství, nabídky projektů, možnosti spolupráce s dalšími školami či organizacemi a aktivně jich při dosažení změn využívají.

Velkou roli v podpoře kvality škol vždy hraje lokální institucionální rámec, např. dostupnost školských poradenských zařízení v místě, rychlost jejich služeb, dostupnost a kvalita služeb pro rodiny a děti (např. OSPOD, NNO, zdravotnická zařízení), síť škol v místě (MŠ, SŠ, školy dle § 16 odst. 9 školského zákona aj.).

I.4.9 Průběžně vyhodnocujte dopady změn

Součástí jakékoliv snahy o zvýšení kvality školy je průběžná evaluace. Ukazuje, zda se škola přibližuje dosažení svých cílů a pomáhá sledovat, jak se v čase proměňuje činnost a výsledky školy. Metody evaluace školy, které se Vám osvědčily jako funkční, využijte ve vhodných intervalech opakovaně pro srovnání jednotlivých období. Existují parametry, které si budete chtít ověřit každý rok nebo i častěji, jiné lze sledovat méně často. Evaluaci lze přizpůsobit skupině (např. u žáků odcházejících ze školy v posledním ročníku). Může dojít ke kolísání sledovaných jevů, nemusí tak mít smysl přikládat význam jednotlivému výsledku nebo drobným posunům. Vhodné je sledovat zjištění jak v absolutních, tak i relativních pohledech: stává se například, že změny ve škole podporují vzdělávání žáků se SVP, ale vedou ke zlepšení i u skupin ostatních žáků. K lepšímu se pak mění absolutní výsledky skupin, ale určitý relativní rozdíl mezi nimi nadále zůstává – tuto skutečnost ale nelze označit za neúspěch změn, protože ke zlepšení došlo u obou skupin (bližší Ryška, 2008, s. 16–17).

Které z uvedených principů rozvoje kvality se v činnosti Vámi posuzované školy již odráží? Je v uvedených tvrzeních něco, s čím nesouhlasíte?



I.5 Personální zajištění kvalitního vzdělávání

Dosažení kvalit škol, popsanych v úvodní části této publikace, není myslitelné bez dostatečného personálního zajištění. Požadavky apelující na kvalitu škol by neměly vyznít tak, že si učitelé mají „sami poradit se vším“, obzvláště ne „bez jakékoliv přípravy.“

Specifická je potřeba personálu v profesích, které pomáhají v rámci školního poradenského pracoviště vzdělávání heterogenních skupin žáků a jejichž působení ve školách není vždy pravidlem. Mimo standardních rolí výchovného poradce a metodika prevence je vhodné zajistit ve školách působení školních speciálních pedagogů, školních psychologů, sociálních pedagogů, koordinátorů inkluze a dle potřeby také dalších profesí. Úměrně velikosti školy a dalším okolnostem jsou relevantní např. role dalších pedagogů ve výuce, školního asistenta, školního logopeda, tlumočníka znakového jazyka, přepisovatele mluvené řeči či tlumočníka z cizího jazyka. Běžnou součástí podpory vzdělávání ve školách jsou v současnosti asistenti pedagoga.

Podrobný popis pracovní náplně těchto profesí je předmětem vyhlášek (např. vyhláška č. 72/2005 Sb.; vyhláška č. 27/2016 Sb.) a je dostupný v literatuře (Červeňáková a kol., 2019; Harrison & Thomas, 2014; Kucharská et al., 2014; Moravec et al., 2015; Svoboda et al., 2019; Zapletalová et al., 2014).

Role vyjmenovaných profesí není pouze intervenční, rozvojová, diagnostická, preventivní či poradenská ve vztahu k jednotlivým žákům a třídám a k rodinám. Pedagogům poskytují tito pracovníci metodickou podporu k způsobu práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo se žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z jiných důvodů. Mohou tak pomoci např. při úpravě obsahu výuky, k efektivnímu využití podpůrných opatření, při volbě vhodných metod výuky a pomůcek, při rozšiřování vybavení školy, pomáhají také orientaci v DVPP v této oblasti. Jsou schopni pedagogům doporučit vhodné postupy jednání při řešení obtížných situací ve výuce nebo i mimo ni. Odborně také spolupracují s relevantními organizacemi a aktéry mimo školu, např. komunitními centry, doučovacími kluby, neziskovými organizacemi, OSPOD apod. Významnou úlohou těchto pracovníků je utváření a optimalizace systému péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole, aby procesy byly racionální, praktické, odpovídaly legislativě, aby byly včas identifikovány existující nedostatky a byl využit přínos všech specializací ŠPP dostupných na škole.

Personální zajištění není statické, ovlivňuje jej profesní rozvoj a obměna pracovníků. Školy při zajištění personálu mohou narazit na překážky – např. legislativní (termíny platnosti doporučení ŠPZ, limity výše úvazků, podíl přímé a nepřímé práce) či praktické (nedostatek odborníků s určitou specializací v regionu, neochota působit v malých školách, platové limity). V některých školách tak přistupují např. ke sdílení pracovní pozice mezi více škol, ke skládání více rolí do úvazku jedné osobě, k systematické podpoře přípravy na přechod mezi rolemi pracovníků (např. asistent se vzdělává a stane se pedagogem nebo speciálním pedagogem). Financování pozic je různé, mimo vyhlášku č. 27/2016 Sb. i ze zjednodušených projektů („šablon“), standardních evropských projektů a některé školy si cíleně vyžadují podporu zřizovatelů pro zřízení pozic. Širokou podporu má výraznější systematizace financování těchto pozic ve školství.

Při získávání informací o dobrých praxích jsme se často setkali s tím, že školy zpětně velmi oceňují moment, kdy další personál školního poradenského pracoviště získaly. Zpravidla zmiňují, že rozvoj školního poradenského pracoviště u nich probíhal v krocích, ve kterých byly postupně rozšiřovány zkušenosti i schopnost školy s těmito rolemi pracovat. Za velmi podstatné je považováno dobré rozdělení odpovědností a sladování mezi pracovníky ŠPP navzájem, vůči pedagogům a také dobré vysvětlení role jednotlivých pracovníků žákům a rodičům, které opět vyžaduje určitý čas a intenzivní komunikaci ve škole.

Dodejme, že mezi rolemi ve školním poradenském pracovišti existuje určitá zastupitelnost – např. při sdílení úkolů v oblasti administrativy a výkaznictví společného vzdělávání nebo při jednání s rodinami žáků z odlišného kulturního prostředí či z odlišných životních podmínek. Tato poznámka ale neplatí bezesbýtku, např. některé činnosti školního psychologa či školního speciálního pedagoga je obtížné alternativně zajistit, resp. to je možné pouze s využitím externích spolupracovníků (spolupráce ŠPZ, kratší návštěvy odborníků ve škole pracujících jinak mimo školu apod.).

1.6 Systémové předpoklady dosažení kvalitního vzdělávání

Opatření popsaná v této části textu jsou výrazně spjata se službami a charakteristikami vzdělávacího a sociálního systému regionálně a na národní úrovni. Kvalitu školy není totiž snadné zajistit pouze ze školy samotné, významné jsou i charakteristiky mimo školu, které pravděpodobnost dosažení kvality zvyšují či přímo podmiňují.

Na lokální úrovni také existuje zastupitelnost, která umožňuje některá opatření zajistit činností mateřských či základních škol, nebo je lze alternativně zajistit prostřednictvím činnosti neziskových organizací či jiných organizací zřizovaných městy či obcemi. Konkrétním příkladem jsou např. služby, které posilují školní připravenost a dobrý vztah ke vzdělávacím institucím u sociálně znevýhodněných dětí.

Existují však jasné mantinely této volnosti, dané legislativními pravidly, kdy zodpovědnost za některá opatření je stanovena výlučně konkrétním institucím a nelze ji zastoupit (např. činnost policie, OSPOD). Základní rizika, která ohrožují úspěšnost změn ve školství, jsme popsali v části 1.4.8. Vyplývá z nich, že přínosem při realizaci změn je bezpečné udržení financování, podpora shora, stabilita a kvalita vedení škol, soulad kurikula a cílů školy, apolitický přístup, dobré vysvětlení změn, získání angažovanosti pedagogů, kvalitní řízení, zajištění připravenosti pedagogů, zajištění vhodné podoby a vybavení škol apod.

Roli a vhodný přístup zřizovatelů škol v oblasti jejich řízení a rozvoje, výrazně přispívající k dosažení kvalitního vzdělávání v jednotlivých lokalitách, popisuje *Rozvoj inkluzivního a kvalitního vzdělávání v obcích* (Beňák et al., 2021).

1.7 Efektivní postupy vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků

Prioritou v rozvoji kvality vzdělávání je podpora těch postupů, pro jejichž efektivitu existují dostatečné důkazy – jsou založené na evidenci („evidence-based“) (k pojmu viz Mareš, 2009). Příklady dobré praxe, prezentované v druhé části publikace, odrážejí často zřetelně principy, které jsou výzkumem ověřené u charakteristik škol (viz 1.2), činnosti vedení školy (viz 1.4.5) a zčásti i pedagogů (viz 1.4.6).

Vzhledem k působnosti Odboru pro sociální začleňování MMR nelze opominout otázku, jaké aspekty souvisí dle výzkumu s dobrými výsledky ve školách vzdělávajících sociálně znevýhodněné žáky. Stručný přehled těchto faktorů uvádíme v následujících odstavcích. Domníváme se, že korespondence vůči příkladům dobré praxe v následující části publikace bude pro čtenáře opět zřetelná a doporučujeme i tyto faktory vzít v úvahu při volbě opatření v jednotlivých lokalitách.

Pokud jde o *systémové podmínky vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*, publikace OECD (2012) se vyslovuje pro omezení opakování ročníků, omezení brzkého rozřazování do více různých kvalitních vzdělávacích drah; působení na volbu školy, aby se předešlo zvyšování nerovnosti kvůli koncentraci dětí ze znevýhodněného prostředí v některých školách; financování zohledňující vyšší potřeby žáků se znevýhodněním a jejich škol, zajištění středního vzdělávání s více plnohodnotnými vzdělávacími drahami a různými formami prevence předčasných odchodů ze vzdělávání.

Pro *dosahování dobrých výsledků v těchto školách* OECD (2012) upozorňuje na podporu kvality vedení škol, zajištění dobrého klimatu pro učení (včetně rozvoje vztahů, včasné identifikace žáků s obtížemi či zmenšování tříd), získávání, podporu a udržení kvalitních učitelů, podporu efektivních metod (strukturované kurikulum, sledování pokroku, formativní a sumativní hodnocení, ověřování porozumění, vysoká očekávání) a pro velký důraz na vztahy školy s rodiči a komunitami. Ze zkušenosti konkrétních úspěšných škol (Maden, 2001) dodejme otevřenost samotné školy procesu zlepšování, důraz na rozvoj vztahů ve sboru, zajištění personálních kapacit vč. podpůrných rolí, obohacování kurikula/vzdělávací nabídky, aktivizaci žáků pro rozhodování o svém učení, využití podpory ze strany aktérů mimo školu, a obecně aktivizující atmosféru školy.

Z oblasti pedagogické a školní psychologie vychází výzkum faktorů, které podporují úspěch *na úrovni jednotlivých sociálně znevýhodněných žáků*. Patří mezi ně zvyšování kvality výuky a rozšíření (posílení) času učení; omezení nepodstatné látky, diferenciací cílů, zřetelné a četné strukturování výuky, přiměřené tempo výuky, časté ověřování porozumění, časté opakování; konkrétní vedení k osvojení dovedností, motivování a ocenění dobrých výsledků, podpora školní docházky a další (Frisby, 2013). Ze stejné oblasti pochází popis faktorů, které zkoumají *úspěšnost programů podpory určených těmto žákům*. Patří mezi ně např. včasnost zahájení podpory (včetně programů, které cílí na děti ještě před vstupem do předškolního vzdělávání), komplexnost (pracuje se i s rodiči a učiteli), víceúrovňové systémy podpory ve školách (pedagog, poradenské pracoviště školy) a další (Frisby, 2013; Mulé et al., 2014).

PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE

2. PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE

2.1 Využití dobrých praxí pro rozvoj vzdělávání

Jedním ze způsobů, jak iniciovat změny v oblasti vzdělávání, je zaznamenat příklady opatření s pozitivním dopadem na kvalitu vzdělávání, která se na místní úrovni daří realizovat školám, školským zařízením i jejich zřizovatelům. Dobrá praxe má být inspirací a vybízet k realizaci opatření na jiných místech. Šíření dobré praxe je také určitým oceněním těch, kdo dobrou praxi realizují.

Za dobrou praxi bývá považováno to, co *vede k dobrým výsledkům*, k dosažení cíle. Definice *zdůrazňující proces* poukazují na metody, modely řešení a standardizované postupy, které jsou *efektivnější než jiné* (rychlejší, úspornější, vedou k výstupům s vyšší kvalitou). Definice *zdůrazňující inovaci a transformaci* zdůrazňují inovativní řešení a rozvoj příležitostí pro zavedení nových přístupů. Setkáváme se i s dalšími nároky, a to např. *minimalizací negativních dopadů* (řešení, která nezahrnují neakceptovatelné postupy a která předchází možným nežádoucím dopadům) či *přenositelnost* (postup je opakovatelný, může se osvědčit i jinde) (blíže Veselý, 2010). Argumentem pro akceptaci dobré praxe je zpravidla doložení její funkčnosti s oporou o data z více různých zdrojů.

Kladli jsme si otázku, zda mohou být dobrou praxí postupy, které se nedaří udržet trvale, např. když je ukončeno financování, odejde osoba kvalifikovaná k realizaci aktivity nebo se změní priority organizace realizující opatření. Odpověděli jsme si, že je pro nás důležité, zda aktivity mají či měly přínos pro žáky (dosažení dobrých výsledků ve vzdělávání, snížení nerovnosti vyplývajících ze startovacích podmínek nebo rozšíření způsobilosti školy vzdělávat žáky s potřebou úprav ve vzdělávání). Aktivity mohou být v čase finančně a personálně zajištěny různými způsoby, a tak je jejich popis i tak přínosný. Jinými slovy, jedna otázka zní, co má smysl realizovat, druhá, jak tuto realizaci v konkrétních lokálních podmínkách zajistit finančně a personálně. Váhali jsme také nad využitím takových příkladů, u nichž je v některém aspektu činnost organizace dobrá, ale v jiném je běžná nebo dokonce mezi nejlepší nepatří. Rozhodli jsme se, že pokud tyto příklady použijeme, poukážeme na to, v čem vidíme silné stránky dané praxe.

Efektivní řešení problémů vyplývajících ze sociálního znevýhodnění vyžaduje obvykle dlouhodobý a komplexní přístup. Jednotlivá opatření jsou mezi sebou navzájem provázána, posilují svoji efektivitu a věcně na sebe navazují. Nejinak je tomu při rozvoji kvality ve vzdělávání. Při sběru příkladů dobrých praxí převažovala situace, kdy jsme shromáždili komplexní „obrázek“ o více různých opatřeních a postupech organizace či lokality. Tato komplexní podoba praxe je obvykle výsledkem dlouhodobějšího vývoje, kdy se jednotlivá opatření zavádí postupně, v návaznosti na získávané zkušenosti, rozpoznané potřeby a se zohledněním místních podmínek. Celkový obrázek je tak vždy v něčem unikátní a charakteristický pro danou organizaci či lokalitu.

Pro představení v publikaci jsme z komplexnějších lokálních praxí vybrali následně jednotlivá opatření a prezentujeme je odděleně – po tematických okruzích souvisejících s kvalitou vzdělávání. U každého ze shluků vždy uvádíme, na které z charakteristik, kterými jsme v tab. 1 popsali činnost kvalitních škol, jsou nejvíce provázány. Pro inspiraci k převzetí některého aspektu daného opatření se nám tento přístup zdá vhodnější. Opatření se při realizaci tak jako tak zařadí do jiných v místě používaných opatření a podmínek. Prezentace více dobrých praxí z jednotlivých tematických okruhů ukazuje, že totožné principy mohou být naplňovány rozmanitým způsobem. Přestože prezentujeme jednotlivé příklady dobré praxe odděleně, nemělo by zapadnout, že pokud přístup školy není komplexní, nešetřené potřeby či okolnosti mohou zmenšit přínos i dobře provedených dílčích opatření.

Snaha o mechanické či doslovné převzetí opatření v popsané podobě by byla často neefektivní, nebo by sváděla k závěru, že se dané opatření nedá realizovat *vůbec*, když jej nelze převzít ve formátu 1:1. Berte si tak z příkladů to dobré a přizpůsobte si je tam, kde to je nezbytné. Vhodnost přizpůsobení lze konzultovat s těmi, kteří dané opatření také využívají; případně je možné jej posoudit na základě evaluace opatření s určitým odstupem. U postupů, které Vám připadají zajímavé, ale v něčem si nejste jejich užitím jisti, zvažte možnost ověřit jejich účinnost z více zdrojů (např. ne pouze z tvrzení jedné školy) či seznámit se s postupem přímo na místě (návštěvou školy, která již některé z opatření využívá, nebo i zajištěním návštěvy někoho, kdo opatření realizuje, na Vaší škole).

Cesta k příkladům, které v této publikaci prezentujeme, byla různá: s náměty na konkrétní dobré praxe přicházeli pracovníci MMR působící v konzultační nebo metodické roli ve vzdělávání. Své tipy sdělili účastníci setkání a workshopů v projektu. Zdrojem identifikace dobrých praxí bylo též dotazování mezi vybranými pracovníky škol a školských zařízení, kteří působí v lokalitách s vyšším počtem žáků se sociálním znevýhodněním. Následně jsme vždy oslovili příslušné školy či instituce s prosbou o podrobnější popis jejich práce, o souhlas s jeho zaznamenáním a zveřejněním. Vždy jsme se zajímali, zda i samotní pracovníci vnímají činnosti jako užitečné, smysluplné a efektivní.

Do publikace vybíráme dobré praxe, které korespondují s již popsanými charakteristikami kvalitních škol. Protože byly získány v činnosti Odboru pro sociální začleňování MMR, pochází převážně z lokalit, kde se školy setkávají se vzděláváním žáků se sociálním znevýhodněním. Dokládáme tím, že realizace těchto opatření je možná a smysluplná i v obtížnějších podmínkách. Zpravidla je ale přínosem i mimo tyto lokality.

2.2 Lokality a organizace

V této části uvádíme základní informace k lokalitám a zařízením, jejichž dobré praxe jsou v publikaci uvedeny. Popisy ukazují, jak se v jednotlivých organizacích a místech doplňují různá opatření související s kvalitou vzdělávání. Řazeny jsou abecedně podle lokality.

BRNO (Jihomoravský kraj)

Dobrou praxí je činnost předškolních klubů pro děti ze sociálně vyloučených lokalit, které spolupracují s konkrétními mateřskými školami a úspěšně podporují vstup dětí do předškolního vzdělávání (➡2.4.1). Popis vychází zejména z činnosti předškolního klubu neziskové organizace IQ Roma Servis a klubu příspěvkové organizace sdružení Drom. Obsahuje informace též o dalších opatřeních, které podporují úspěšnost dětí ze SVL v MŠ a poté i na ZŠ. Do publikace jsme dále zařadili činnost sociálního pedagoga v Základní škole Brno, 28. října 22, příspěvkové organizaci (➡2.8.5). Z 370 žáků školy přibližně 90–95 % žije v sociálně vyloučené lokalitě a činnost sociálního pedagoga je v této škole součástí komplexního systému podpory žáků. Zřizovatelem školy je Statutární město Brno, městská část Brno-střed.

DUBÍ (Ústecký kraj)

Lokalita je do publikace zařazena s praxí případových setkání (➡2.10.3), která byla pro řešení obtíží dětí ze sociálně vyloučené lokality v oblasti vzdělávání organizována neziskovou organizací Květina ve spolupráci s městským úřadem Dubí a Základní školou Dubí 1. Mimo téma vzdělávání byla organizována také případová setkání zaměřená na zprostředkování dalších sociálních služeb.

KRNOV (Moravskoslezský kraj)

Lokalita je příkladem systematické podpory kvality vzdělávání v několika na sebe navazujících projektech, ve kterých spolupracují samospráva, mateřské a základní školy a více neziskových organizací. Popisujeme celkový přístup k rozvoji vzdělávání ve městě (➡2.3.2) a činnost doučovacích klubů, zejména klubu K9, zřízeného v sociálně vyloučené lokalitě (➡2.8.2).

LIBEREC (Liberecký kraj)

Mateřská škola, Liberec, Klášterní 466/4, příspěvková organizace, je do publikace zařazena s popisem opatření pro posílení vztahu s rodiči a dětmi (➡2.5.2); rozsáhlejší příklad se týká podmínek pro individualizaci v MŠ a popisuje propojení běžných tříd a tříd zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona (➡2.7.4.) Školka vzdělává na hlavním pracovišti cca 140 dětí, z toho 40 ve třídách dle § 16 odst. 9 školského zákona. Potřebu podpory z důvodu sociálního znevýhodnění má méně než 10 dětí.

ODRY (Moravskoslezský kraj)

Základní školu Odry, Komenského 6, příspěvkovou organizaci jsme zařadili pro výbornou činnost školního poradenského pracoviště (➡2.7.3) a pro přístup ke kariérovému poradenství a prevenci předčasných odchodů ze vzdělávání (➡2.8.4). Podpora pro žáky sociálně znevýhodněné je ve škole komplexní. Škola cíleně rozvíjí nejen péči o žáky s obtížemi, ale také o žáky nadané. ZŠ Odry má cca 470 žáků, cca 30 % je sociálně znevýhodněných. Zřizována je městem Odry.

OSTRAVA (Moravskoslezský kraj)

Mateřská škola Ostrava, Špálova 32, příspěvková organizace, je mateřskou školou, do které dochází cca 30 % dětí se sociálním znevýhodněním. Školka to zohledňuje řadou opatření. Popisujeme, jaká kroky školka činí pro navázání dobrého vztahu s rodiči a dětmi (☞2.5.1) a jak MŠ vytváří výborné podmínky pro individualizaci (☞2.7.1). MŠ vzdělává 60 dětí ve věku 2–7 let. Zřizovatelem je Statutární město Ostrava – Městský obvod Moravská Ostrava a Přívoz.

PRAHA 5/PRAHA 6

Pro inspirující přístup k podpoře žáků s odlišným mateřským jazykem zařazujeme příklad dvou základních škol (☞2.8.1). Základní škola a mateřská škola Praha 5 – Smíchov, Kořenského 10/760, poskytuje žákům s OMJ podporu souborem opatření, kde významné místo má doučování a asistenti pedagoga. Základní škola Marjánka, Bělohorská 52, Praha 6 vede intenzivní kurzy českého jazyka pro žáky-cizince, na které navazují další fáze podpory v této škole nebo v kmenové škole žáka. Obě školy jsou zřizovány městskými částmi.

SADOV/OTOVICE/HÁJEK (Karlovarský kraj)

U základní školy a mateřské školy Regionu Karlovarský venkov jsme za inspirující považovali šíři prostředků, používaných pro komunikaci s rodiči, včetně tzv. standardu školy, žáků a pedagogů (☞2.5.4.). Škola je první základní školou v ČR, zřízenou svazkem obcí. Škola vzdělávala v době pořízení popisu dobré praxe zhruba 250 žáků, z nichž přibližně 20 % mělo speciální vzdělávací potřeby.

SVITAVY (Pardubický kraj)

Základní škola Svitavy, T. G. Masaryka 27, inspiruje zařazením Feuersteinova instrumentálního obohacování (FIE) do výuky (☞2.9.1), kde metoda slouží pro rozvoj kognitivních schopností žáků a je intenzivní podporou u žáků se SVP. Příkladem dobré praxe je také společné plánování dlouhodobé vize školy (☞2.6.2) a rozvoj pedagogů s využitím vzájemných hospitací (☞2.6.3). Škola vzdělává zhruba 320 žáků, z toho zhruba 10 % žáků se SVP. Počet sociálně znevýhodněných žáků je ve škole nízký.

TRMICE (Ústecký kraj)

Základní škola Trmice, Tyršova 482/53, je příkladem školy úspěšné i přes zhruba 1/3 podíl žáků se sociálním znevýhodněním. Popisujeme postoje, za které se škola staví, aby byla místem, kam žáci, rodiče i učitelé chodí rádi (☞2.5.3), a také motivační systém hodnocení školní práce a chování dětí (☞2.11.1). ZŠ Trmice vzdělává cca 320 žáků. Zřizovatelem školy je Město Trmice.

VELKÉ HAMRY (Liberecký kraj)

Příkladem spolupráce města, škol a služeb pro obyvatele sociálně vyloučené lokality jsou Velké Hamry. Popisujeme přístup k rozvoji vzdělávání v lokalitě (☞2.3.1) a činnost terénní pracovnice a klubovny pro děti ze SVL (☞2.10.2). Hodně pozornosti věnujeme místní základní škole, a to komplexnímu dlouhodobému plánování rozvoje školy (☞2.6.1), tvorbě podmínek pro individualizaci (☞2.7.2), podpoře pro žáky se SVP v této škole (☞2.8.3) a spolupráci se ŠPZ (☞2.10.1). Základní škola a Mateřská škola Velké Hamry, příspěvková organizace je zřizována městem Velké Hamry a vzdělává přibližně 270 žáků. Škola má jedno odloučené pracoviště. Sociálně znevýhodněných je cca 20 % žáků.

2.3 Řešení kvality vzdělávání ve spolupráci více aktérů

Opatření uvedená v této části jsou výrazně spjata s motivem *vzájemné dlouhodobé spolupráce* více škol, jejich zřizovatelů a dalších aktérů při rozvoji vzdělávání. Příklady poukazují na využití finanční podpory projektů, a tím i možnost věnovat se rozvoji vzdělávání nad rámec běžných personálních a materiálních kapacit. Projekty umožňují komplexnější vyhodnocení podmínek vzdělávání, důkladnější plánování a etapizaci rozvoje vzdělávání, úhradu nákladů na nové pracovní pozice a služby v síti škol, vzdělávání pedagogů, posilují propojení a koordinaci, vedou k evaluaci opatření a sdílení poznatků. Podstata však není ve financování. Významnějším prvkem těchto dobrých praxí je samotná iniciativa a rozhodnutí posílit spolupráci pro rozvoj kvality vzdělávání a pak kontinuita aktivit po dostatečnou dobu.

2.3.1 Společná podpora vzdělávání v menším městě

VELKÉ HAMRY, SPOLUPRÁCE VÍCE AKTÉRŮ

Iniciaci změn lze ve Velkých Hamrech připsat více příznivým okolnostem, které se „sešly“: principy koordinovaného přístupu k sociálně vyloučeným lokalitám poskytly výchozí orientaci, vedení města bylo otevřené a aktivní, vedení místní ZŠ iniciovalo řadu změn a prosadilo potřebné postoje. Cenné prvky jsou v komplexnosti řešení a návaznosti projektů a různých opatření města ve snaze zlepšit vzdělávání a další aspekty života ve městě.

Prvním krokem bylo zahájení strategického plánování sociálního začleňování v roce 2013. Probíhalo s pomocí ASZ a i zpětně je spolupráce považována za velmi produktivní. Byla provedena situační analýza (Radostný et al., 2013) a zahájena činnost lokálního partnerství pro strategické plánování. Jeho členy se stali vybraní pracovníci města, zástupci města Tanvald, zástupci NNO Most k naději, Oblastní charity Most, zástupce místní ZŠ, Policie ČR, ÚP Jablonec nad Nisou, zástupci KÚ a další.

Přístup směřoval ke komplexnímu řešení problémů lokality. Byly ustaveny *pracovní skupina pro bydlení a zaměstnanost* a *pracovní skupina pro vzdělávání, bezpečnost a sociální služby*, které měly za úkol vyhledat vhodná opatření v těchto oblastech. Snaha o komplexní přístup se osvědčila. Město následně hledalo zdroje na realizaci vytipovaných aktivit. Stručný výčet cílů prvního strategického plánu (Lokální partnerství Velké Hamry, 2013) je uveden v tab. 11.

Postupně se zlepšovalo personální a materiální zabezpečení. Využito přitom bylo financování MPSV, MV ČR, MŠMT, MMR i IROP. Řadu zamýšlených aktivit se díky tomu podařilo uskutečnit. V místě začala pracovat terénní pracovnice, zajištěny byly čtyři pozice asistentů prevence kriminality, by rozšířen fond sociálních bytů, navýšil se počet osob ze SVL zaměstnávaných městem, v místní ZŠ se zvýšil počet podpůrných profesí. Při zavádění změn pomohly aktivity neziskové organizace, která v místě vedla program *Maxík* pro předškolní děti. Lektorka následně přešla na místní ZŠ jako speciální pedagog.

Druhý strategický plán začleňování vznikl pro roky 2016–2018. Lokální partnerství pokračovalo v obměněné sestavě – více byl zastoupen úřad práce, místní ZŠ a MŠ, školské poradenské zařízení (PPP Jablonec), zapojují se další NNO. Dodrženy byly principy, že každému opatření budou přiřazeni realizátoři, opatření budou provázána, budou cílit na komplexní integraci sociálně vyloučených osob, zlepši kvalitu života v obci jako celku, budou uzpůsobeny na míru potřebám obce a dojde ke stabilizaci migrace sociálně vyloučených obyvatel do obce (Lokální partnerství Velké Hamry, 2016). Byly připraveny místní plány inkluze na roky 2016–2018 (*Místní plán inkluze ve vzdělávání Velké Hamry (MPI)*, 2016) a 2020–2022 (*Místní plán inkluze ve vzdělávání Velké Hamry*, 2019).

Tab. II Nástin cílů strategického plánu sociálního začleňování – Velké Hamry (Lokální partnerství Velké Hamry, 2013)

Oblast bydlení
analýza potřeb, zavedení zkušebního bydlení, přidělení obecního bytu rodině ze SVL za čitelných podmínek, průběžná práce s rodinou, činnost terénní pracovníce, vyhodnocení a podpora zkušebního bytu na další období, vyhodnocení aktivit
Oblast zaměstnávání
analýza potřeb, využití veřejně prospěšné práce, pracovní poradenství, kvóta zaměstnávání dlouhodobě nezaměstnaných v zakázkách města, vyhodnocení aktivit
Oblast vzdělávání a volného času
podpora doučovacích aktivit a stimulačních programů pro děti ze SVL, motivování rodičů k domácí přípravě dětí, zapojení rodičů do doučování, vysvětlení fungování ZŠ i MŠ, program předškolní přípravy, asistent pro žáky se sociálním znevýhodněním, rozšíření možností trávení volného času pro děti a mládež ze SVL, nízkoprahové aktivity s dětmi terénní formou a v prostorách klubovny, stavba hřiště v dosahu SVL, jednodenní programy pro děti a mládež ze SVL, letní tábor za účasti dětí ze SVL
Oblast bezpečnosti
plán prevence kriminality, asistenti prevence kriminality, zajištění pokračování služby
Sociální služby
terénní pracovník při MěÚ, zajištění jeho financování, výběrové řízení, rozvoj sociální služby, např. sociální prevence, streetwork, protidluhové poradenství aj.

V letech 2017 až 2020 se podařilo realizovat první společný projekt města, základní a mateřské školy, podporující vzdělávání ve městě. Návrhový projekt, realizovaný od roku 2020, odráží postupně získávané zkušenosti: u setkání s rodiči v ZŠ došlo k většímu zapojení dětí, protože to podporuje účast rodičů; byly doplněny náklady na některé podpůrné pozice v ZŠ. Navýšen byl úvazek *neformálního řešitele předškolního vzdělávání* v předškolním klubu, aby měl více času pro přípravu na práci s dětmi. Zvýšen byl počet aktivit pro rodiče s dětmi v klubovně. Realizují se tam totiž i jiné programy pro rodiče (např. pro prevenci kriminality a vhodné trávení volného času), rodiče se „naučili do klubovny chodit“ a zájem předčil původní očekávání. MŠ se místo Feuersteinova instrumentálního obohacování, rozvíjeného v prvním projektu, nyní zaměřuje na posílení projektového přístupu. Je zajišťován program Maxík pro všechny děti v MŠ.

Město v projektu zajišťuje řízení, předškolní přípravu dětí a aktivity v klubovně pro děti (2.10.2). Má k dispozici neformální řešitelku předškolního vzdělávání, zaměstnává dvě aktivní maminky z rodin ze SVL, které s aktivitami pomáhají; dále mimo projekt působí dvě pracovnice pro práci s komunitou a terénní pracovnice. Na částečný úvazek pracuje v projektu pro město koordinátorka inkluze pro obec.

V této roli máme zkušenou pedagožku ZŠ, zástupkyni ředitelky pro oblast vzdělávání. Propojuje aktivity projektu mezi školou, školkou, klubovnou a městem. Díky znalostem z pedagogiky velmi dobře komunikuje s učiteli, kteří mají v projektu roli (doučování, kroužky). Je schopna jim vysvětlit, jakým způsobem aktivity realizovat, aby byly naplněny cíle projektu. Pomáhá také s publicitou a osvětovou činností. (tajemnice města Martina Vacková, osobní sdělení, 10. února 2021)

Místní romské děti ze SVL se nyní většinou účastní předškolní přípravy v klubovně a posléze povinného roku předškolního vzdělávání v místní MŠ – nejsou tam jen zapsány, ale reálně do školky dochází. Jako složitější je projektovou manažerkou v současné době nakonec hodnoceno začlenění dětí z majority ze SVL. Když město umožnilo romským rodinám lepší bydlení v obci a zajistilo práci členům některých rodin, došlo k citelnému zlepšení v docházce a prospěchu dětí.

Když jsme začínali, bydlely rodiny v „rozpadlých“ domech, ve strašných hygienických podmínkách. Děti nechodily do školy, měly neomluvené hodiny. Nově přijatá terénní pracovnice se dokázala rychle dostat do rodin a zjistit, které mají zájem o podporu. Jsou to většinou velké rodiny, tak se podařilo z každé rodiny zaměstnat některého tatínka v technických službách na veřejně prospěšné práce. Začali jsme pak uvažovat i o tom, jak podpořit bydlení. Měli jsme pocit, že systém podporuje obchod s chudobou, vysoké nájemné v nekvalitním bydlení, a těmto lidem dávky ani nepokryly všechny náklady bydlení, takže jim navíc narůstaly dluhy. (tajemnice města Martina Vacková, osobní sdělení, 10. února 2021)

Město proto vstoupilo do projektu sociálního bydlení. Ve vazbě na podmínku legálního zaměstnání alespoň jednoho člena rodiny, které ale zajišťuje ve spolupráci s ÚP, a uzavření dohody o poskytování sociální práce s rodinou, poskytuje město slušné sociální bydlení, a to ve více různých místech ve městě. Dohoda o poskytování sociální práce zajišťuje řešení případných problémů v bydlišti rodiny, kdyby se vyskytly.

Zatímco v roce 2013 ještě velká skupina dětí ze SVL dojížděla do praktické školy v Tanvaldu, nyní děti ze SVL dochází do místní ZŠ. Zlepšila se docházka dětí do ZŠ a děti mají lepší prospěch. Podmínky města pro vzdělávání se změnilo výrazně k lepšímu.

Aktivity tohoto typu nelze realizovat bez dobré personální a také finanční podpory. Ve Velkých Hamrech měl přínos koordinovaný přístup k sociálně vyloučeným lokalitám a výzvy k podání projektů řady již zmíněných institucí. Odbor pro sociální začleňování MMR (dříve ASZ při Úřadu vlády ČR) umožnil provedení rozsáhlejší situační analýzy lokality a podpořil přípravu strategických plánů sociálního začleňování. Velkou roli hrála postupně získávaná zkušenost s řízením i administrací projektů.

Nastavení projektu pro podporu společného vzdělávání zajistily pracovní skupina pro vzdělávání, ředitelka škol, projektová manažerka (tajemnice města) a terénní pracovníce. Manažerka shromáždila podněty a ověřila jejich proveditelnost v projektové výzvě, pak byla sestavena konečná verze projektu. Zkušenost z předchozího období byla výhodou – bylo možné lépe specifikovat aktivity a také bylo zřetelnější možné obsazení pracovních pozic v projektu. Řízení projektu zajišťuje město. Odborní pracovníci mají zčásti úvazek u města (např. koordinátor inkluze pro obec, terénní pracovníce, neformální řešitelka předškolního vzdělávání), zčásti v MŠ (ti pracovníci, kteří působí v MŠ) a částečně v ZŠ.

Na příkladu terénní pracovníce manažerka projektu zdůrazňuje, jak důležití jsou „lidé na svém místě.“ Terénní pracovníce je schopna řešit i velké obtíže: „zajde do rodiny, dá si s nimi kávu, proberou, co je potřeba...“. Rodiny ji uznávají a respektují i upozornění, co je potřeba změnit ve školní docházce dětí. Velkou výhodou terénní pracovníce je znalost romštiny a znalost rodin. Dokáže tak rodinám vše srozumitelně vysvětlit. Dvě *komunitní pracovníce* samy pocházejí ze sociálně vyloučeného prostředí a pro práci prošly kurzem v sociální práci. Vhodně jsou využity různé synergie v projektu.

Neformální řešitelka předškolního vzdělávání v projektu zajišťuje 4 dny v týdnu čtyřhodinový program pro děti a dále mimořádné aktivity pro rodiče a děti (...). V odpoledních hodinách pak funguje klubovna pro školní děti pod vedením komunitních pracovníků. Zde se mohou učit „základkové děti“ ze SVL. Komunitní pracovníce poskytují také podporu rodičům, třeba když potřebují radu ve věci vyřízení věcí na úřadu práce. V komunitní práci jsou navíc realizovány rodičovská fóra, cvičení zumby, kurz práce na tkalcovském stavu, semináře aj. Vnímáme, jak se všechno prolíná. Jakmile dostaneme děti a rodiče na aktivity do klubovny, zvyknou si tam pak chodit a účastní se i dalších aktivit. Město má také akreditaci pro další podporu, takže rodič si může u komunitního pracovníka požádat o řešení dalších záležitostí, třeba návrhů na oddlužení. (tajemnice města Martina Vacková, osobní sdělení, 10. února 2021)

Jak bylo popsáno, opatření se dějí v kontextu strategických plánů a dalších koncepčních dokumentů. Opatření v oblasti bydlení a sociální práce jsou popsána v *Lokální koncepci sociálního bydlení pro město Velké Hamry* (2019), *Metodice přidělování sociálních bytů ve Velkých Hamrech* (Městský úřad Velké Hamry, 2019a) a *Metodice poskytování sociální práce* (Městský úřad Velké Hamry, 2019b). Projekty mají svoji evaluaci (např. Kunová et al., 2019) a jsou sledovány v rámci projektových zpráv o realizaci.

Koordinace projektu v oblasti vzdělávání je spojena s činností *pracovní skupiny pro vzdělávání*. Tým se setkává zhruba jednou za měsíc – projektová manažerka, starosta, řešitelka předškolního vzdělávání, terénní pracovníce, ředitelka ZŠ a MŠ, koordinátorka inkluze pro obec a administrativní pracovníce. Setkání umožňují dojednat, co je potřeba. Rychlá tak byla reakce např. při úpravě vzdělávání z důvodu epidemie covid-19. Manažerka doporučuje využívat sdílené úložiště souborů, kde ukládání aktuálních podkladů usnadňuje komunikaci a řízení projektu.

2.3.2 Společný projekt rozvoje vzdělávání ve větším městě

KRNOV, SPOLUPRÁCE VÍCE AKTÉRŮ

Podpora vzdělávání v na sebe postupně navazujících projektech, které zapojují většinu relevantních partnerů ve vzdělávání, začala v Krnově rozhodnutím upravit síť základních škol a jejich spádové obvody. Cennými prvky jsou spolupráce a koordinace širokého spektra aktérů (města, škol i neziskových organizací), dobře dostupné doučování, docházka žáků z odlišného kulturního prostředí a s jinými životními podmínkami do více různých škol, dlouhodobost aktivit.

Systematické úsilí o zvýšení inkluзивity školského systému následovalo po úpravě sítě základních škol v roce 2008. Přístup města a zapojených organizací je natolik zajímavý, že se stal tématem rozsáhlé výzkumné publikace (Janák et al., 2015), kde je příklad měst Krnova a Sokolova doplněn věcnými informacemi o vztahu sociálního znevýhodnění a vzdělávání. Zkušenosti z lokality jsou opakovaně prezentovány (např. Handlíř, 2017; Piatková, 2021).

Motivy transformace škol byly jak pedagogické a sociální (snaha zlepšit vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků), tak ekonomické (financování při změnách počtu žáků ve školách). Změnám pomohlo, že šly nejen ze strany města, ale také zdola, kde hrála aktivní roli ZŠ Janáčkovovo náměstí.

Byla zrušena prvostupňová ZŠ, navštěvovaná hojně dětmi ze sociálně znevýhodněných rodin. Byla vnímána jako „romská“ škola, docházelo tak ke snížení její naplněnosti a škola představovala pro město rostoucí finanční zátěž. Zároveň žáci přecházeli z této školy převážně na jednu konkrétní školu s druhým stupněm, kde tak počet dětí z nepříznivého prostředí také byl disproportionální. Zrušení školy bylo řešeno koncepčně. Předcházela mu příprava rovnoměrného rozmístění dětí do škol (které se ve městě prosadilo po diskusi jako zásadní dodržovaný princip) a opatření, která posilovala připravenost ostatních škol na integraci dětí ze znevýhodněných rodin (proškolení učitelů, nabídka volnočasových aktivit pro děti, příprava na zřízení přípravných tříd).

Pro rozdělování žáků do škol bylo zavedeno pravidlo tří žáků z vyloučené lokality v jedné třídě s tím, že sourozenci vždy chodí do stejné školy. Tomuto pravidlu byly uzpůsobeny i spádové obvody škol. Po zápisech do prvních tříd školy vzájemně konzultují případné přerozdělení budoucích žáků tak, aby rodiče žáků dostávali stejné informace.

Jako první s činností na podporu žáků se SVP přišla v roce 2010 nezisková organizace Reintegra, která spolu se Základní školou Krnov, Janáčkovovo náměstí, vytvořila komplexní program podpory. Součástí projektu byly asistenční služby pro žáky a rodiče (organizace působí jako prostředník mezi školou a rodinou, podílí se na řešení vzdělávacích problémů, pomáhá při učení, zjišťuje rodinné a sociální zázemí žáka apod.), doučovací klub K9 v sociálně vyloučené lokalitě (➡2.8.2), e-learning pro žáky se SVP na procvičování učiva, kurzy pro pedagogické pracovníky pracující se žáky se SVP.

Do komplexní podpory škol se postupně zapojovaly další školy – v letech 2012 až 2013 Základní škola Krnov, Smetanův okruh a Mateřská, základní a střední škola Slezské diakonie, v letech 2014 až 2015 Základní škola Krnov, Dvořákův okruh, a Základní škola Krnov, Žižkova, a za nestátní organizace Armáda spásy a Slezská diakonie. Následovalo krátké období, kdy byly aktivity omezeny z důvodu chybějícího financování, od roku 2016 pak jsou realizovány další projekty, které umožnily ještě rozšířit okruh zapojených partnerů. Do projektu byly postupně zapojeny všechny krnovské základní školy, jejichž zřizovatelem je město, Střední pedagogická škola a Střední zdravotnická škola, mateřská škola Slunečnice a MŠ Karla Čapka 12a, a také již zmíněné NNO a organizace Eurotopia.

Významným prvkem je vytvořená síť jedenácti podpůrných doučovacích klubů v různých lokalitách města, které podporují prevenci neúspěšnosti sociálně znevýhodněných žáků v ŽS i na SŠ, své služby ale poskytují všem žákům ohroženým školním neúspěchem.

Tab. 12 Přehled doučovacích klubů, působících v roce 2021 v Krnově

V základních školách:	Při střední škole:
ZŠ Krnov, Dvořákův okruh 2	Střední pedagogická škola a Střední zdravotnická škola Krnov
ZŠ Krnov, Smetanův okruh 4	
ZŠ Krnov, Žižkova 3	Klub při domově mládeže Střední pedagogické školy a Střední zdravotnické školy Krnov
ZŠ Krnov, Janáčkovo nám. 17	
Při základní škole, ale mimo školu:	V neziskových organizacích:
Doučovací klub K9 (SVL)	Armáda spásy v České republice z.s.
Při organizaci s více druhy škol:	Eurotopia.CZ, o. p. s.
MŠ, ZŠ a SŠ Slezské diakonie	Slezská diakonie

Nověji se v projektech podařilo zajistit činnost sociálních pedagogů na některých základních a středních školách (ověřování v letech 2016–2019), rozšířit asistenční a poradenské služby ve školách, posílit podporu při přechodu mezi MŠ a ZŠ, zavést předškolní centrum pro děti ze SVL pro období před vstupem do MŠ, zřídit přípravné třídy v některých školách, zavést pracovníky pro práci s rodinami, posílit oblast čtenářské a matematické gramotnosti a další.

Uskutečňují se také workshopy pro rodiče a informační aktivity pro veřejnost. V předškolním vzdělávání probíhají aktivity rozvíjející sociální, kognitivní a emoční dovednosti dětí a posilující rodičovské kompetence. Docházka dětí do předškolního vzdělávání je podpořena např. jejich cíleným vyhledáváním. Poskytnuto je poradenství rodičům k využití sociálních a zdravotních služeb. Pro žáky škol je určena nabídka volnočasových aktivit a aktivity vzdělávacího charakteru o prázdninách. Ověřována je role koordinátora inkluze. Rozvíjeno je také kariérové poradenství. Část aktivit je zacílena na pedagogy a rozvíjí využití supervize, koučování, konzultací pedagogů. Část vzdělávání pedagogů se děje formou výjezdů.

Oceňované je, že projekt umožňuje časté vzájemné setkávání pracovníků vedení škol a pracovníků dalších organizací, sblíží nezávislé organizace se školami a umožňuje koordinaci v tematicky zaměřených službách – např. mezi doučovacími kluby a školami. Školy jsou takto lépe informovány o potřebách dětí, které k nim nastupují, a doučovací kluby mohou lépe podpořit děti přímo ve vztahu k požadavkům školy. Koordinace přes zřízené „platformy“ tak posiluje společné vzdělávání.

Komplexnost spočívá také v dobrém pokrytí území města službami zřízenými pro děti, žáky a rodiny. Že je dlouhodobá podpora považována za smysluplnou, se projevilo v období, kdy došlo k výpadku projektového financování aktivit. Tehdy vedení města vyčlenilo finanční prostředky pro udržení projektu v mezidobí.

Výsledkem opatření je nastavení dobrých podmínek ve vzdělávání pro žáky, pedagogy i rodiče. Odráží se ve snižování počtu žáků ohrožených opakováním ročníku, zlepšení prospěchu žáků, snížení omluvené nebo neomluvené absence, poklesu počtu žáků zařazených do školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona. Největší změny lze zaznamenat u žáků prvního stupně, kde se pravidelnou součástí školního rozvrhu stalo doučování. Platí také to, že se mezi žáky ve třídách zlepšily sociální vztahy, kdy i slabší žáci mají možnost zažít úspěch, a to zlepšuje jejich postavení ve školním kolektivu.

Podstatou úspěchu bylo podle našeho názoru včasné plánování a koncepční řízení celého procesu změn ve školské síti města, zajištění komunikace vize a smyslu transformace tak, aby došlo ke shodě všech škol (rozhodnutí zřizovatele bylo jen bezpodmínečným prvním krokem k realizaci), úprava spádovosti, která snížila zatížení jednotlivých škol žáky se sociálním znevýhodněním, komplexní pojetí všech opatření a jejich zpřístupnění relevantním cílovým skupinám, podpora znevýhodněných rodin pomocí pracovníků pro práci s komunitou, podpora pedagogů dalším vzděláváním a zavedením relevantních podpůrných pozic ve školách. Dalším prvkem je dlouhodobost všech aktivit – ta má význam jak pro území, tak pro jednotlivé žáky, kterým je pomoc v případě potřeby poskytována i po dobu několika let. Celkově je tato dobrá praxe příkladem situace, kde byly změny v počátku razantnější, byly provedeny na území poměrně velkého města a dotkly se tím pádem většího počtu škol a organizací.

Od roku 2010 bylo v Krnově realizováno pět velkých projektů pro rozvoj vzdělávání (Piatková, 2021). Dle výzev byly jejich hlavními realizátory po neziskové organizaci Reintegra město Krnov, poté opět Reintegra a v současnosti je to Základní škola Krnov, Janáčkovo náměstí 17. Velké lokální projekty byly po celou dobu doplňovány ještě dalšími menšími projekty a také využitím zjednodušených projektů (tzv. šablon) jednotlivými školami.

2.4 Včasná podpora dětí v předškolním období

V ideálním případě je podpora dětí ze sociálně vyloučených lokalit zajištěna od nejranějšího dětství (např. programy zaměřenými na dovednosti rodičů, zdravotní stav, kvalitní stravování, včasnou pomoc rodinám ve složité situaci) a je dostupná podle potřeby i poté. Významnou systémovou změnou, podporující připravenost dětí na vzdělávání, bylo zavedení posledního povinného ročníku předškolního vzdělávání od školního roku 2017/2018 (zákon č. 178/2016 Sb.). Dobrá praxe, kterou jsme do této části vybrali, se zaměřuje na cílenou podporu připravenosti dětí na docházku do mateřské školy a do základních škol. Probíhá v rámci projektu pod záštitou města ve spolupráci neziskových organizací a mateřských škol, v kontextu řady dalších aktivit pro rodiny v neziskových organizacích a aktivit pro děti, žáky a pedagogy ve školství.

2.4.1 Sít' předškolních klubů

BRNO, SPOLUPRÁCE VÍCE AKTÉRŮ

Cílem sítě předškolních klubů je postupně připravit děti pro docházku do mateřské školy, a to rozvojem nezbytných dovedností a osvojením režimu docházky do zařízení; kluby poskytují zpravidla též různě formální podporu rodičům. Příklad ukazuje na dobrou spolupráci a provázanost aktivit ve vzdělávání a službách pro rodinu a děti.

Předškolní kluby připravují děti na přechod z neformálního prostředí rodiny a komunity do prostředí běžné mateřské školy. Přechod do formálního předškolního vzdělávání je pro některé děti a jejich rodiče obtížný a kluby mohou přispět lepší adaptaci na vzdělávací instituci, s jejími specifickými pravidly a zákonitostmi. Zde uvedený popis vychází zejména z činnosti brněnských předškolních klubů IQ Roma Servis a střediska Drom, organizaci předškolních klubů zajišťují v projektu také Teen Challenge International ČR a Sdružení Petrov, z. s. Další organizace se v projektu zaměřují na jiné služby pro rodiny a děti, a nadto v rámci neformálního vzdělávání zajišťují např. doučování žáků ZŠ (Brno, 2020a).

Předškolní kluby jsou zpravidla určeny pro děti mladší pěti let a jejich program je celoroční. Smlouvanou podmínkou zápisu bývá podání přihlášky do mateřské školy pro další školní rok. Činnost předškolního klubu je určena menším kolektivům dětí – v popsanych klubech je běžná docházka do 10 dětí denně, a to zpravidla pouze na část dne – typicky v čase mezi 8:00 a 12:00. V průběhu roku může do klubu docházet celkově více dětí vzhledem k určitému střídání klientů. Rodič přihlásí své dítě k docházce do klubu prostřednictvím přihlášky, kdy musí stvrdit souhlas s řádem předškolního klubu.

Menší hodinový rozsah docházky vychází vstříc zařazení mladších dětí. Docházka do předškolního klubu bývá možná zpravidla od 3 let, pokud děti zvládnou nepřítomnost rodiče. Význam kratší provozní doby je také v tom, že podporuje postupnou adaptaci na režim předškolního zařízení.

Vzdělávací aktivity v klubu jsou rozmanité a podobají se programu v mateřské školce. Vychází také ze stejného rámcového programu, se kterým pracují také mateřské školky – Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) (MŠMT, 2018).

Složení dětí, které do klubu chodí, je spoluurčeno službami pro rodiny, které v lokalitách poskytují jednotlivé organizace. Děti, pro něž by docházka do klubu byla vhodná, mohou být vytipovány ve spolupráci s terénními pracovníky, navazují na docházku starších sourozenců do klubu nebo je rodiče hlásí na základě nabídky, kterou organizace šíří v sociálně vyloučených lokalitách a informuje o ní také na webových stránkách. V průběhu roku mohou být osloveni i další zájemci z řad rodičů, pokud se kapacita zařízení uvolní.

V klubu si děti zvykají na pravidelnou docházku do zařízení mimo rodinu, osvojují si fungování v kolektivu, rozvíjí svoji samostatnost a dovednost sebeobsluhy. Aktivity připravené klubem posilují hrubou a jemnou motoriku, paměť, jazyk a komunikaci, vnímání (sluch, zrak, hmat) a další poznávací funkce (pozornost, myšlení, představivost). Zařazeny jsou aktivity posilující všeobecný přehled a děti se v kolektivu učí zvládat různé životní situace a řešit problémy. Stejně jako v MŠ je významným prvkem hra dětí. Program je tvořen tak, aby přinášel pravidelnost a umožnil osvojení řádu charakteristického pro docházku do MŠ. Součástí aktivit je také logopedická prevence.

V rámci předškolního klubu jsou zpracovány tematické plány činnosti na jednotlivé měsíce, dětem mohou být zpracovány individuální plány rozvoje. Práce klubu je koncipována komplexně, se zaměřením na celou rodinu. Klub připravuje rodiče k práci s domácími úkoly tím, že jsou pravidelně předávány metodické listy k vypracování s dítětem. Rodičům jsou pravidelně, zhruba jednou měsíčně, poskytovány konzultace, kde jsou vyhodnocovány pokroky dítěte.

Rodiče jsou vedeni k tomu, aby rozuměli očekáváním vzdělávacích institucí: je zavedeno pravidlo včasného příchodu a vyzvednutí dětí, omlouvání absencí, připravují se na povinnost pravidelných plateb za stravování a vzdělávání, učí se pravidla komunikace se zařízením. Každodenním kontaktem s pracovníky získávají rodiče větší důvěru. Spolupráce se zařízením někdy vede i k otevření dalších témat (např. bydlení a podmínky pro dítě v něm, finanční situace rodiny), pracovníci radí s otázkami i mimo rozvoj dovedností dítěte (např. otázky ke stravování dětí či výchově).

Režim dne v klubu má podobnou strukturu jako v běžné MŠ. Ne každý klub má k dispozici vybavení běžných MŠ, např. zahradu, zařazovány ale mohou být procházky na veřejná hřiště a do parků. Bývají organizovány i výlety s dětmi. Prostředí klubů je koncipováno tak, aby dítě připravovalo na vstup do MŠ. Vybavení umožňuje vzdělávání a hru a patří k němu stoly s dětskými židličkami, hrací podložky a koberce, skříně pro vybavení, tabule a nástěnky, manipulační herní pomůcky pro rozvoj hrubé a jemné motoriky (nástěnné prvky, vkládací puzzle, skládačky, tělocvičné pomůcky), hudební nástroje a pomůcky pro rozvoj sluchového vnímání, knihy a sešity pro děti předškolního věku, tematické hračky (kočárky, panenky, postýlka pro panenky a dečky, dětská

kuchyňka a nádobí, vybavení obchodu, ZOO, doprava, auta a technika, dětské nářadí), plyšové hračky, postavičky, stavebnice a kostky, pomůcky pro dramatickou hru (dětské divadlo, pohádkové postavy), potřeby pro výtvarnou činnost, stolní hry aj.

Významným aspektem dobré praxe je vzájemná spolupráce jednotlivých klubů vždy s několika mateřskými školami blízkými klubu nebo bydlišti dětí. Děti do těchto MŠ pravidelně dochází na krátké adaptační návštěvy, např. v rámci akcí organizovaných mateřskými školami. Kluby poskytují rodičům podporu pro zápis do předškolního vzdělávání – upozorňují na konání zápisů, pomáhají s administrativou apod. V průběhu prvního týdne v mateřské škole má dítě možnost asistence ze strany předškolního klubu.

Ve spolupracujících MŠ jsou projektem podpořeny pozice školního asistenta, který poskytuje dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí a pedagogům MŠ další podporu při jejich vzdělávání. Ve školách jsou dále organizovány edukativně stimulační skupiny pro podporu úspěšného přechodu na základní školy. Činnost projektu dále zahrnuje metodickou podporu činnosti předškolních klubů, personální posílení jejich činnosti a vybavení klubů částí nezbytných pomůcek. Významným prvkem zaměřeným na žáky základních škol je mentorování pro žáky zavedené na základních školách a doučování buď přímo ve škole, nebo v organizaci neformálního vzdělávání. V projektu je formou koordinačních setkání podpořena činnost sítě subjektů, propojující oblast vzdělávání a oblast sociální (blíže Brno, 2020b).

Na zajištění činnosti předškolního klubu se podílí pracovníci, kteří mají minimálně vzdělání pracovníka v sociálních službách s pedagogickou praxí, v ideálním případě mají SŠ pedagogickou nebo i vysokoškolskou průpravu v pedagogice. Projektem je navýšena personální kapacita klubů o pracovníka pro práci s komunitou a pracovníka pro předškolní vzdělávání.

V rámci neziskových organizací je činnost předškolních klubů kombinována se sociálně aktivizační službou pro rodiny v sociálně nepříznivé situaci, poskytovanou ambulantně nebo terénní formou. V čase na předškolní kluby navazují aktivity nízkoprahových klubů pro smysluplné trávení volného času, kroužky, doučování pro žáky základních škol, služby kariérového centra, programy podpory pro studující středních škol, preventivní programy apod. Tam, kde jsou předškolní kluby kombinovány v místě s doučovacími aktivitami nebo dalšími službami pro rodiny a děti různého věku, jsou tím posilovány návaznosti mezi službami.

Ze zpětné vazby od rodičů a z MŠ je patrné, že děti přichází z předškolních klubů připravené a adaptace v MŠ jim nedělá problém, tedy kromě toho, že mívají citovou vazbu na pedagogy předškolních klubů.

Dobrym zdrojem pro jakéhokoliv zájemce o organizaci předškolních klubů jsou metodiky Ranglová et al. (2013) a Jirásek a kol. (2016). Činnost klubů a jejich provázanost s dalšími službami popisují organizace ve svých výročních zprávách (např. Drom, romské středisko, 2021; IQ Roma Servis, z. s., 2020; Teen Challenge International Czech Republic, 2020).

2.5 Navázání dobrého vztahu dětí a rodičů ke škole

Příklady v této části popisují přístup mateřských i základních škol, které se snaží utvářet co nejlepší vztah rodičů a dětí (žáků) ke škole. Využívají k tomu opatření, která předchází v čase zahájení docházky do školy, i opatření realizovaná v době, kdy je dítě školou již vzděláváno. Představují „kroky vstříc“ rodinám a dětem, které nemají povahu podpůrného opatření, více se soustředí na budování vztahu, vzájemné důvěry, bohatou výměnu informací. Z charakteristik kvalitních škol se zde projevuje *respekt a otevřenost žákům i rodičům a spolupráce s rodinou a dalšími aktéry* v místě působení školy. Zpravidla se jedná o kroky v části komplementární k aktivitám neziskových organizací v předškolním věku (➡2.4.1), které podporují připravenost dětí na docházku do škol.

2.5.1 Navázání vztahu dětí a rodičů a mateřské školy

OSTRAVA, MATEŘSKÁ ŠKOLA, ŠPÁLOVA 32, PŘÍSPĚVKOVÁ ORGANIZACE

Příklad popisuje MŠ, velmi otevřenou navázání dobrého vztahu i s těmi dětmi, které do školky teprve budou docházet. Pro rodiče dětí, které do školy chodí, školka pořádá četné akce, rodiče a prarodiče zapojuje přímo do vzdělání dětí. Školka také velmi dobře informuje rodiče o své činnosti.

Východiskem pro vztahy s rodinami a dětmi je v této MŠ ucelený didaktický systém, který vychází z metodiky Začít spolu a dalších podnětů (blíže ➡2.7.1). Pedagogové školy se rozhodli, že komunikace školy bude pozitivní, bude zahrnovat společné stanovení a dodržování pravidel, oceňování a posilování pozitivního chování, časté uznání, a že zpětné vazby budou konkrétní. Školka přihlíží k situaci rodin, usiluje o příznivé klima a dobré vztahy ve třídách a ve škole. Vedení trvá na tom, aby pedagogové a pracovníci školy šli sami příkladem a aby jednání pracovníků školy vyjadřovalo autentický zájem. Mají za to, že právě to přesvědčí rodiny, že s nimi MŠ chce skutečně spolupracovat a pro spolupráci rodiče získá. Rodiče jsou vítanými partnery školy a školka vybízí rodiče k tomu, aby se podíleli na chodu školky.

První součástí aktivit jsou ty, které předchází docházce do školky. Jejich smyslem je, aby děti poznaly konkrétní mateřskou školku, do které budou chodit, její prostředí a fungování. V praxi se návštěvy odehrávají zpravidla v rámci nějaké větší *akce mateřské školy*, jako je např. divadlo, zahradní slavnost, karneval, výlety nebo edukační programy. Pro zapojení budoucích „školáčků“ do těchto akcí je výhodou, když do školky dochází jejich sourozenci nebo kamarádi, cesta je i přes známé bydlící ve stejném místě apod. Školka dále spolupracuje s neziskovou organizací, která navázání vztahu školy a rodin také podporuje. Příkladem takovéto aktivity dětí, rodičů i sourozenců byl třeba úspěšný výlet dětí ze školky na Ostravici – učitelky měly připraveny aktivity na celý den, byl stanoven i atraktivní cíl v historické chalupě s občerstvením.

Ve školce funguje vždy jedno odpoledne v týdnu *klub rodičů*. Klubu se účastní jak rodiče a děti dosud nezařazené do předškolního vzdělávání, tak rodiče a děti do školky již docházející. Někdy přijdou i tatínci, čehož si školka váží, protože to nebývá u rodičů dětí ze sociálně vyloučených lokalit běžné.

V klubu probíhají jak společné, tak i oddělené aktivity zvlášť pro děti a zvlášť pro rodiče. Děti v nižším věku mají během klubu příležitost interakce a hry s dětmi docházejícími do školky, a mohou se tak adaptovat na budoucí přechod do mateřské školy, poznávají takto také prostředí školky.

Rodiče v klubu sami vidí, jak funguje vzdělávání ve třídě, je jim to tam popisováno a ilustrováno i s využitím výstupů práce dětí. Rodiče tak získávají větší důvěru ke vzdělávání svých dětí ve škole. Vysvětlena jsou pravidla školky a její snaha rozvíjet samostatnost dětí. Zároveň si prohlubují a upevňují rodičovské kompetence pro podporu rozvoje dětí v domácím prostředí. Formou diskusí, workshopů či kulatých stolů jsou probírána témata z oblasti vývojové psychologie a souvisejících oborů, vztahující se k určitému věkovému období či aspektu vývoje (např. rozvoj psychomotoriky, připravenost na základní školu, stravování). Při klubu funguje i *půjčovna různých rozvojových materiálů pro děti* na doma. Ve třídě zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona probíhají ve spolupráci se SPC kluby přímo zaměřené na rodičovské dovednosti.

Zkušenost MŠ ukazuje, že děti, které klub navštěvují, následně ve velké míře do této školky i nastupují, při uvolnění kapacity někdy ještě v průběhu školního roku. To, že se činnost klubu osvědčuje, dokládá nízká absence dětí při docházce do klubu a také to, že do klubu docházejí postupně mladší děti, např. už od věku 2,5 let.

Školka využívá v práci tzv. *ranní úkol* – zadání, které mohou rodiče s dětmi řešit při ranním příchodu do školky, které rodičům usnadňuje vstup do třídy, získává je pro spolupráci a motivuje je, aby své děti do MŠ nepřiváděli ve spěchu.

Jinou formu zapojení rodičů do výuky představuje kariérové poradenství, kdy rodiče přichází představit a ukázat svá povolání (třeba truhlář, instalatér, někdy – třeba u zubařské ordinace – má tato spolupráce i podobu exkurze přímo na pracoviště mimo školku). Rodiče a prarodiče také chodí dětem číst pohádky.

Velký význam přikládá MŠ činnosti *školní asistentky a asistentky sociální inkluze*. Ty se účastní klubu rodičů, podporují vztah rodičů a školy, rodiny jsou s nimi zvyklé komunikovat. V minulosti se objevily problémy ve vztazích rodičů z majority a minority. MŠ pak uspořádala setkání, kde si rodiče domluvili pravidla (např. že se budou zdravít) a rychle došlo ke zlepšení. Asistentka sociální inkluze pomáhá aktivizovat rodiče – je jí romská maminka, která si umí získat důvěru rodičů a cíleně vyhledává rodiny, pro které je vhodný předškolní klub.

Školka si zakládá na kvalitní komunikaci. Snaží se být co nejvíce *otevřená rodičům* – mohou se přijít podívat do třídy, promluvit si s učitelkou, posadit se a vypít si kávu. Nejlépe lze spolupráci s rodiči navázat prostřednictvím společného zájmu o dítě. To se odráží např. v oživení třídních schůzek, kde mohou rodiče vidět práce svých dětí, fotky a videa z výletů či dalších akcí. Program všech akcí pro rodiče je zobrazen přímo na stránce školy (<http://www.ms-spalova.cz>), bohatá dokumentace činnosti dětí a akcí školy je zpřístupňována na Facebookové stránce školky (Mateřská škola Špálova, Moravská Ostrava a Přívoz, nedat.). Pedagogové se snaží rodičům

předávat informace o potřebách jejich dětí, které na základě pedagogické diagnostiky vyzorují. Ředitelka školy nabízí rodičům možnost *individuálních konzultací*. Včasnou komunikací se daří vyřešit bez prodloužení některé obtíže a řadě problémů se takto daří předejít.

Pro děti nově nastupující do MŠ je možné domluvit *adaptační období*, ve kterém děti přivýkají prostředí. Zpočátku může být rodič i přítomen ve školce, doba pobytu dítěte ve škole se postupně prodlužuje.

Aktivity pro děti a rodiny jsou zpravidla zajištěny pracovníky školky přímo v prostorech MŠ, v některé z volných tříd nebo i v přímo ve třídě s dětmi již docházejícími do školky. Vzdělávací akce v klubu vede ředitelka školy, pedagog školy a facilitátorka, účastní se školní asistentka. Požadavky na financování mohou vzniknout v případě externího lektora, pro zajištění drobného občerstvení a při přípravě pracovních materiálů. Materiální či finanční nároky popsanych kroků jsou minimální, vyžadují ale určité přesvědčení pedagogů i vedení školy, jejich otevřenost, ochotu věnovat čas a pozornost, určitou interpretaci potřeb rodiny a dítěte, kterým se školka „jednoduše“ snaží vyjít vstříc. Že se jí to daří, potvrzují rodiče tím, jak školku hodnotí.

2.5.2 Budování vztahu s dětmi a rodiči v MŠ bezpečnou komunikací

LIBEREC, MATEŘSKÁ ŠKOLA, KLÁŠTERNÍ 466/4, PŘÍSPĚVKOVÁ ORGANIZACE

V dalším příkladu dobré praxe navázání dobrého vztahu s rodiči pomáhají principy nenásilné komunikace a průběžný rozvoj dovedností rodiče podporovat své dítě. Také ostatní popsane prvky ilustrují prostředky, které školka využívá pro podporu dobrého vztahu s dětmi a rodiči.

Pedagogický sbor této MŠ je vedením školky cíleně směřován k profesionální, vstřícné, bezpečné a *nenásilné komunikaci*. Pedagogové se snaží o takové jednání a formulace svých sdělení, které respektují různé výchovné přístupy, zkušenosti i možnosti rodin. Platí pravidlo, že rodiče nejsou za vnímané nedostatky či rezervy ze strany pedagogů kritizováni. Pedagogové jim spíše nenásilně poskytují podporu a představují cesty, jak mohou rodiče děti rozvíjet.

Aktuální pozorované potřeby dětí či obtíže se pedagogové snaží řešit co nejdříve. Využívají k tomu moment, kdy rodiče přivádí dítě do školy nebo při vyzvedávání dětí. Tento prostor je využíván k tomu, aby pedagogové mohli s rodiči probrat oblasti, ve kterých je zapotřebí se dětem více věnovat. Jsou připraveni je rodičům i sami ukázat. U některých rodičů se může jednat i o tak jednoduché činnosti, jako je například kreslení s dětmi. Rodič má příležitost si tyto činnosti s dítětem procvičovat společně s pedagogem. Moment, že rodič je ve škole přirozené a není tam zván „zvlášť“, přispívá k dobré atmosféře. Některým rodičům se tímto způsobem pedagogové věnují půl hodiny jednou za týden, v případě potřeby i častěji. Mimo to mají jak pedagogové, tak rodiče možnost domluvy *individuální konzultace*. Šatny, kde se děti převlékají za přítomnosti rodičů, jsou vybaveny *informačními materiály*, které rodiče instruují, jak, co a proč mají s dětmi doma procvičovat.

MŠ již pátým rokem realizuje krátké *adaptační setkání*. Uskutečňuje se v „přípravném týdnu“ před koncem srpna. Má podobu dopoledního setkání rodičů, dětí a učitelů v jejich třídách. Rodiče s učitelkami proberou vše, co je potřeba, děti se seznámí s tím, co je čeká.

Školka pořádá pravidelně také *dny otevřených dveří* v době zápisu do MŠ. Tam je vysvětleno rodičům fungování školy. Několikrát do roka je rodičům poskytnuta možnost *nahlédnutí do dopolední výuky*.

Vedení školy dále využívá v rámci spolupráce s rodiči doplňkově také dvě vlny *orientační evaluace*. Ty mají podobu krátkých, velmi jednoduchých dotazníků. První je zadáván před koncem října každého školního roku, další je distribuován rodičům dětí odcházejících na základní školu. Dotazníky obsahují dotazy na podporu dítěte ze strany školy a dotazy na činnosti rodiče s dítětem, v závěrečném dotazníku také na vnímání dovedností souvisejících se školní připraveností dítěte.

O tom, že přístup školy je rodičovskou veřejností hodnocen pozitivně, svědčí zájem o umístění při zápisech i v průběhu školního roku, a to jak v případě dětí zapisovaných do běžných tříd, tak tříd zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona (→2.7.4).

Tab. 13 Příklad témat, sledovaných v evaluaci v MŠ Klášterní 466/4

Aktuálnost a srozumitelnost informací na nástěnce a webových stránkách školky
Informovanost o pokrocích dítěte ze strany třídních učitelů
Informovanost o rezervách dítěte ze strany třídních učitelů
Vstřícnost ředitelky školky k dotazům rodičů
Názor rodiče na možnost doporučit školku jiným rodičům

2.5.3 Základní škola, do které děti, učitelé i rodiče chodí rádi

TRMICE, ZÁKLADNÍ ŠKOLA, TYRŠOVA 482

ZŠ Trmice vzdělává vysoký počet sociálně znevýhodněných žáků a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a přesto se daří škole vytvářet ovzduší, kdy děti, učitelé i rodiče chodí do školy rádi. Příklad ilustruje výraznou otevřenost školy všem dětem a naprostou čitelnost školy v tomto přístupu.

Východiskem činnosti této základní školy jsou principy, ke kterým se hlásí na své webové stránce (*Základní škola Trmice – naše desatero*, 2018; a dále *Desatero pedagoga základní školy Trmice*, 2018; *Desatero žáka základní školy Trmice*, 2018). Práce školy je často prezentována v médiích, a lze tak dobře vyčíst, co vedení školy považuje za podstatné a za čím si stojí. Škola také uvádí, co se v jejím přístupu potvrdilo či nepotvrdilo jako efektivní, s čím měla či neměla obtíže, co se museli ve škole postupně naučit (Gottfriedová, 2016; Gottfriedová, 2020; dále též Dvořák, 2016; Fialová, 2020; Trachtová, 2016).

Škola deklaruje *otevřenost každému, kdo chce do školy docházet*, a to bez ohledu na případné speciální vzdělávací potřeby dítěte; tento postoj má svůj přirozený odraz v otevřeném postoji k rodinám žáků i s jejich specifiky. Za cíl si škola klade hledat cestu ke každému žákovi, rozpoznání a rozvoji jeho silných stránek a posilování slabších stránek. Škola usiluje o to, aby každý žák, který do ní dochází, mohl zažít úspěch, čehož dosahuje použitím různých metod výuky i hodnocení, různě zaměřených aktivit a rozvojem širokého spektra dovedností i lidských kvalit. Škola při tom přihlíží ke schopnostem žáka, jeho možnostem i limitům (*Charakteristika školy*, 2018).

Škola si klade za cíl připravit žáky „po stránce vědomostí i po stránce lidské“ dobře na další život. Důraz na učení – „*žák základní školy Trmice ví, že hlavním důvodem, proč chodí do školy, je učení a vzdělávání*“ (*Desatero žáka základní školy Trmice*, 2018) zajímavě koresponduje s principem činnosti kvalitních škol, kterým je pracovní atmosféra a vysoké cíle. Co se cílů týče, v přístupu školy se výrazně pracuje s možností odlišného *vzdělávacího maxima* každého žáka a snahou kombinací pedagogické diagnostiky, podpory i motivováním žáků je vést k jeho dosažení.

Součástí přístupu školy je úsilí o dobré školní klima, kvalitní mezilidské vztahy a „rodinnou“ atmosféru. *Přátelská atmosféra* je cíleně podporována jako to, co zásadně ovlivňuje veškerou další školní práci – pedagogů i žáků. Klima není vnímáno jako nadstavba, která jen doplňuje dosahování dobrého výkonu žáků, a kterému by se škola měla věnovat, až když na to má čas.

Právě atmosféra školy stojí na počátku cesty k jedničkám. (...) Když děti mají rády svého učitele, mají automaticky pozitivní vztah i k předmětu, který učí. Přijdou za ním s čímkoli a dá se tak předejít řadě problémů, které by jinak bublaly pod povrchem a pak vybuchly. (Trachtová, 2016)

U pedagogů je zdůrazněn kladný vztah k dětem, „*hledání možností, ne důvodů*“, vnímání problémů jako výzvy k seberozvoji, práce na sobě a průběžné vzdělávání. *Desatero učitele základní školy Trmice* (2018) zavazuje pedagogy k vytváření přívětivé atmosféry, otevřené komunikaci i v případě námětů či výtek, ale na patřičném místě a ne za zády, uznání k práci kolegů, dodržování pravidel, k tomu, aby byli sami příkladem.

Desatero žáků základní školy Trmice (2018) vyzdvihuje úsilí o co nejlepší školní výsledky a zvědavost. V oblasti vztahů ve škole popisuje respekt a úctu v jednání s učiteli, slušnost, pozdravení, respekt k pokynům; přátelské vztahy ke spolužákům, některé morální zásady vhodné v jednání žáků.

Ve škole se pracuje s *odpovědností žáků* – aby cítili, že mohou sami ovlivňovat to, jaké klima ve škole vládne a že na každém z nich záleží. Každá třída si se svým třídním učitelem sestavuje společně vždy na začátku školního roku *třídní pravidla*. Mají podobu jakési smlouvy a jejich součástí jsou také podpisy všech žáků, kteří se podíleli na jejich tvorbě a zavázali se k jejich respektování. Ve škole jsou takto vytvořeny i zmíněná desatera školy, žáků a pedagogů, která nejsou jen soupisem pravidel „do šuplíku“, ale jsou uplatňována v každodenním chodu školy a podporují pocit bezpečí.

Pevné místo v rozvrhu hodin mají *třídnické hodiny*, které se konají každý měsíc. Jsou příležitostí bavit se s žáky o tématech, na která v běžných vyučovacích hodinách není dostatek času, ale která jsou pro společný život ve škole podstatná.

Společně připravované a realizované projekty a činnosti jsou využity ke sdílení a upevnění uvědomění, že na každém záleží, že každý je důležitý a že každý svým dílem nějak přispívá a ovlivňuje celek. Děti ve společných projektech rozvíjí své kompetence, přirozeně se učí navzájem si pomáhat, spolupracovat, komunikovat, učí se respektu a toleranci a zároveň se učí i samostatně přemýšlet. Děti se stávají vzájemnými pomocníky pro překonávání překážek.

Cíleně pěstované bezpečné a respektující prostředí je budováno i ve vztahu k rodičům. Škola je rodičům otevřená ke konzultacím, realizuje *tripartitní schůzky* a po celý rok se realizují *pravidelné aktivity pro rodiče*. Důležitou součástí dobré spolupráce s rodiči je také dlouhodobá působnost *školní asistentky*, která má na škole velkou autoritu a je respektována učitelským sborem, rodiči i dětmi. Školní asistentka zná většinu rodin z lokality a dochází přímo do rodin, pokud je třeba něco vyjednat. Často ale stačí pro dobré vztahy i to, že žáci jsou oslovováni křestním jménem.

Vedení cíleně vytváří prostředí vstřícné také pro *pracovníky školy*, kdy významné je vyjádření důvěry zaměstnancům, sdílení odpovědnosti, uplatňování principů nenásilné a otevřené komunikace. Čas je věnován různým formám sdílení. Jsou zavedena pravidelná setkávání a porady, na kterých pedagogové, asistenti pedagoga a školní asistenti diskutují své zkušenosti, řešené situace z výuky, předávají si také informace o speciálních vzdělávacích potřebách žáků a jejich podpoře. Společně tak hledají řešení, kdy každý má možnost přispět svým pohledem a interpretací k tomu, jak a kde hledat možnosti pro efektivní vzdělávání dětí.

Jsem přesvědčena o tom, že nejen v případě dětí, ale i v případě dospělých platí, že když někam chodíme rádi a cítíme se tam dobře, vypadá podle toho také naše práce tam. (Trachtová, 2016)

U rodin, které pro vzdělávání příliš motivovány nejsou, škola usiluje trvale o udržení kontaktu:

V naší škole jsme ochotni slevit například z určitých požadavků na vybavení, základní pomůcky dítěti někdy i nakoupíme. Nechceme, aby překážkou vzdělávání dítěte bylo to, že mu rodiče nekoupili kružítko, pravítko nebo tužku. Nemá smysl se na děti zlobit, ty za to nemohou. Na druhou stranu jsme velmi přísní na docházku dětí do školy, na té nekompromisně trváme, protože to je základní pilíř vzdělávání. Pokud dítě do školy nechodí, můžeme se snažit sebevíc, ale chybí mu to. To se nedá ničím nahradit. (Trachtová, 2016).

Systém sledování docházky vede k intervenci již při prvních neomluvených či chybně omluvených hodinách.

Zveme si rodiče do školy, projednáváme s nimi situaci, případně paní asistentka navštíví rodinu, ptáme se po důvodech. Snažíme se co nejlépe rodičům vysvětlit, že to, co investují do vzdělávání svých dětí, těmto dětem jednou rozšíří životní možnosti a přispěje k tomu, že budou v životě šťastnější. Ve většině případů se to daří. (Trachtová, 2016)

Jak je patrné z popisu, v jádru přístupu školy jsou na prvním místě postoje – přesvědčení o tom, o co má smysl ve vzdělávání v základní škole usilovat. Tyto postoje do jisté míry „nic nestojí“, do jisté míry nežádají nic jiného než jednoduše jednat způsobem, který je s nimi v souladu. Důležitá je otevřenost školy zkušenosti a hodnocení toho, co funguje či nefunguje, a samozřejmě řada organizační opatření, která jsou různě složitá i různě nákladná. Rozvoj přístupu popsany v této dobré praxi probíhá již více než 15 let a jeho základ škola vidí ve vlastní přelomové zkušenosti se vzděláváním chlapce s poruchou autistického spektra (Gottfriedová, 2016). Škola rozsáhle využívá asistenty pedagoga, možnosti individualizace ve výuce, řadu opatření podporujících komunitní život školy, využity jsou motivační postupy hodnocení ve škole (☞2.11.1).

2.5.4 Základní škola otevřená komunikaci

SADOV/OTOVICE/HÁJEK, ZÁKLADNÍ ŠKOLA
A MATEŘSKÁ ŠKOLA REGIONU KARLOVARSKÝ VENKOV, SADOV Č. P. 32

Příklad školy ZŠ Karlovarský Venkov je oproti jiným příkladům specifický v tom, že se na škole změnilo od získání popisu dobré praxe vedení, a to některé prvky přístupu školy mohlo upravit. Ilustrovány tak jsou nejen samotná dobrá praxe, ale také změny, ke kterým na školách čas od času dochází.

Škola se cíleně zaměřuje na vstřícnou a partnerskou komunikaci mezi všemi aktéry vzdělávání, zřetelnost přístupu a zajištění dobrého školního klimatu. Tuto snahu naznačuje i webová adresa školy <http://www.skolaplnapohody.cz>.

Systém otevřené komunikace, který škola rozvíjela v době pořízení popisu dobré praxe, měl několik stavebních prvků. Prvním z nich bylo srozumitelně formulované sdělení o výuce a pedagogickém přístupu a metodách školy ve formě *standardu školy* (ZŠ a MŠ Regionu Karlovarský venkov, 2012), *standardu pedagoga* a *standardu žáka*. Díky těmto standardům rodiče vědí, co mohou od školy očekávat a co naopak škola očekává od rodičů. Jsou stanovena základní pravidla života školy a způsoby projednávání problémů se žáky a jejich rodiči. Definovány jsou také základní hodnoty školy. Obsah těchto dokumentů přibližuje tab. 14.

Informace ze školy jsou pravidelně a srozumitelně předávány na webových stránkách školy, formou elektronické žákovské knížky a žákovských deníků. Ilustrací tohoto přístupu z poslední doby (2021) je např. zveřejnění zprávy z šetření ke klimatu školy přímo na domovské webové stránce školy. Škola zavedla žákovská portfolia a profily, které pomáhají žákům se sebehodnocením a také zapojují do hodnocení spolužáky a rodiče žáků; tím posilují vzájemnou komunikaci o průběhu vzdělávání (Tannenbergerová, 2016), škola využívala v době popisu dobré praxe také své vlastní podoby žákovské knížky „*Deník mé cesty k úspěchu*“ (Topičová, 2003; Brücknerová, 2007).

Tab. 14 Bližší popis Standardů ZŠ a MŠ regionu Karlovarský venkov

Vize školy – např.:
hodně nabízet, hodně vyžadovat, žít a pracovat v rámci svých možností společně a na maximum
Standard školy – např.:
dobré klima, používání „jednoho metru“, rozvoj vztahů všech ve společenství školy, využití principu „výhra-výhra“ při jednání ve společenství, zájem o růst každého žáka i pedagoga, další hodnoty v oblasti osobnostního rozvoje vyznávané školou
prvky zařazované do výuky, např. výuka jazyků, ICT, technického myšlení, podpora volby povolání, dostupnost podpor pro studijní i osobnostní rozvoj (konzultace, doučování, kroužky, nápravy), rozvoj kreativity a odpovědnosti (a tomu nabízené možnosti)
nabídka školy pro pedagogy (např. čtené DVPP, hodnocení přímým nadřazeným formou osobního dopisu, otevřené jednání, možnosti pro rozvoj kreativity a odpovědnosti)
Standard pedagoga – např.:
očekávání školy (plnění úkolů bez upomínání dle požadavků školy, efektivní využití pracovní doby, předávání informací, dostupnost během pracovní doby, reakce na e-maily, realizace konzultačních hodin)
přístup k řešení problémů (komunikace přímo s tím, koho se situace týká, věcnost, nabízení konstruktivních řešení, snaha předejít opakování chyb, princip výhra-výhra, loajalita, mlčenlivost, práce s vlastními silnými i slabými stránkami)
Standard žáka – např.:
jednání v souladu se školním řádem, pravidelná příprava na výuku, spolupráce, dobrá reprezentace školy, práce se svými silnými i slabými stránkami, umí požádat o pomoc, pokud ji potřebuje, efektivní využití doby výuky, přímá komunikace, ochota navrhnout vhodné řešení situace, princip výhra-výhra v jednání

Rodičům jsou nabízeny individuální konzultace a osobním jednáním se také řeší různé obtíže, které by v jiné škole řešili třeba „poznámkou“. Důraz na neformální setkání s rodiči ilustrují společné zahajování školního roku, plesy školy, zahradní slavnosti, setkávání s budoucími prvňáky/šestáky a jejich rodiči, časté a navštěvované akce školní družiny, tematická setkávání pro žáky a rodiče (např. volba povolání, vyvážená strava, kyberšikana, ekologie v domácnosti), akce podporující zapojení rodičů do výuky (čtení dětem, besedy o profesi aj.). Rodiče mají možnost podílet se na výchovných a vzdělávacích činnostech organizovaných školou, přijít se podívat do výuky. Škola získala certifikát Férová škola, ve kterém je přihlíženo mj. ke kultuře školy, podmínkám školy, její praxi a oblasti vztahů (*Standardy Férové školy*, nedat.)

Aktivní rodiče jsou intenzivně zapojeni do činnosti školy, např. účastí ve školské radě, v klubu přátel dětí, možnostmi sponzorství, zjišťováním názorů formou dotazníků, možnost vyjádřit se k některým dokumentům školy (plán rozvoje), zapojením do vedení kroužků ve Středisku volného času.

Snaha o otevřenost se netýká jenom vztahů mezi školou, žáky a rodinami, ale také otevřenosti k odborné veřejnosti – lze tak najít sdělení, kde byl prezentován přístup školy (Tannenbergerová, 2016; Topičová, 2016a, 2016b).

2.6 Promyšlený rozvoj školy a pracovníků školy

Z charakteristik kvalitních škol se v příkladech uvedených v této části promítá zejména téma *společných cílů školy, sdílených pravidel a rozumné jednotnosti přístupu pedagogů*, téma *kvalitního vedení a rozvoje pedagogů a školy*. Některými aspekty se tyto příklady zřetelně prolínají také s principem *využití zpětné vazby a hodnocení ve škole* (např. hospitace ve výuce).

2.6.1 Jasná vize a dlouhodobý plán rozvoje základní školy

VELKÉ HAMRY, ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA VELKÉ HAMRY, PŘÍSPĚVKOVÁ ORGANIZACE
Vize, filozofie a strategický plán rozvoje školy tvoří celek, který pomáhá koncepčnímu řízení školy, poskytuje kritéria pro posouzení činnosti školy, ovlivňuje volbu didaktických postupů, plánování investic, rozhodování o účasti v projektech, podporuje zacílení DVPP. Příklad popisuje komplexní záměr rozvoje základní školy.

Svoji vizi a filozofii popisuje ZŠ Velké Hamry na webových stránkách školy. Jejich prezentace myslí na různé skupiny čtenářů, a je tak dostupná ve zhuštěné podobě i v samostatném souboru s podrobnějším textem (*Filozofie školy*, 2016; *Filosofie školy, aneb naše společná mise*, 2016). Zároveň má škola zpracován dlouhodobý *Strategický plán rozvoje základní školy Velké Hamry na léta 2015–2023* [Strategický plán rozvoje] (2015), který je spolu s výročními zprávami a ŠVP také dostupný na stránkách školy. Popis vize, filozofie a dlouhodobý strategický plán tvoří provázaný celek, který jasně popisuje, čeho chce škola dosahovat, kam směřuje, čím se chce ve své činnosti řídit, jaké prostředky dosažení cílů chce užívat. Podstata této dobré praxe je nejen v obsahu a provázanosti těchto dokumentů, ale i v důslednosti realizace záměrů školy.

Škola o sobě říká, že chce být „dobrou školou, ve které každý žák zažívá osobní i společný úspěch, plně rozvíjí své dovednosti směrem k osobnímu maximu a přijímá za své vzdělání a chování osobní odpovědnost“ (*Filozofie školy*, 2016). Cestu k tomuto cíli staví škola na třech pilířích: „škola pro život v 21. století“, „škola pro všechny žáky“ a „škola spolupracující“ a za své klíčové hodnoty považuje „respekt, spolupráci, smysluplnost, slušnost a profesionalitu“. Tyto hodnoty jsou zaznamenány všem viditelně i na nástěnce u vstupu do školy.

Škola ve svém záměru zdůrazňuje bezpečí pro žáky, pedagogy i rodiče (školní klima), přesvědčení o možnosti každého žáka zdokonalovat se, pokud mu k tomu škola vytváří vhodné prostředí, zapojení žáků do objevení smyslu vzdělávání a přijetí odpovědnosti za vlastní vzdělávání a důležitost správného vysvětlování toho, co škola po dítěti chce. Zdůrazňuje jedinečnost žáků, ochotu na sobě pracovat, zdravé sebevědomí i rozpoznání svých [žáků] možností. Ze směřování školy je zřetelná snaha školy rozvíjet kompetence žáků (komunikace, spolupráce, učení, řešení problémů atd.).

Škola připouští pluralitu cílů, kdy z žáků mohou být do budoucna „jak dobří řemeslníci, tak znalostní pracovníci“. V souvislosti s tím využívá škola rozmanité výukové metody, např. z oblasti kritického myšlení (RWCT), skupinovou práci, žákovské projekty i další aktivizující metody. Cíli na rozvoj gramotností, zejména čtenářské.

Prosazována je otevřenost spolupráci jak vůči rodičům, tak vůči zřizovateli, organizacím ve městě, jiným školám a dalším sociálním partnerům. Explicitně je vyjádřena potřeba kvalitního pedagogického sboru pro naplnění cílů školy a poskytnutí dostatku příležitostí ke vzdělávání pedagogů. Je deklarováno, že pedagogové budou moci využít různých způsobů rozvoje (mentoring, supervize, sdílení, stáže v zahraničí). Žákům, rodičům i pedagogům je deklarováno zajištění činnosti úplného ŠPP (vč. školního psychologa, speciálních pedagogů a sociálního pedagoga).

Záměry v jednotlivých pilířích rozvoje školy jsou převedeny do bodů ve Strategickém plánu rozvoje (2015). V oblasti *škola pro život* je popsán rozvoj klíčových kompetencí a rozvoj hodnot, které pomohou životu ve světě plném informací („přijímat jinakosti, dokázat spolupracovat, ctít principy demokracie, znát sám sebe a umět prosadit své oprávněné zájmy“). Opatření jsou rozpracována pro jednotlivé kompetence, v tab. 15 je příklad postupu, kterým škola podporuje rozvoj komunikační kompetence žáků.

Tab. 15 Komunikační kompetence ve strategickém plánu ZŠ Velké Hamry (Strategický plán rozvoje, 2015, s. 4)

4.3.1. Vhodnými metodami výuky vést žáky k rozvoji mateřského jazyka ve formě mluvené i psané.
4.3.2. Rozvíjet u žáků schopnost formulovat a obhajovat své názory.
4.3.3. Podporovat výuku cizích jazyků jako aktivního prostředku ke komunikaci s okolním světem.
4.3.4. Vést žáky ke zdravému využívání moderních technologií ke komunikaci a upozorňovat je na jejich možná rizika.

V oblasti *škola pro všechny žáky* je podpořeno postupné zavádění opatření vedoucích k inkluzivní škole, pro zajištění vzdělávání všem žákům z města a spádové oblasti. Jsou uvedena opatření týkající se přípravy žáků na základní vzdělávání, klubu předškoláků, spolupráce s NNO pro podporu přechodu žáků mezi MŠ a ZŠ. Je podpořeno využití metod vstřícných pro žáky s různým nadáním, formativní hodnocení, včasné diagnostikování žáků s potřebou PO, IVP. Je podpořen rozvoj pracovníků školy (systematické vzdělávání, kvalifikovaní asistenti, využití mentoringu, využití zkušeností jiných škol společnými workshopy či stínováním na těchto školách).

Popsáno je, jak bude rozvíjeno technické a materiální vybavení školy, včetně záměru rekonstrukce učeben, tělocvičen apod. V textu je vždy uvedeno, k čemu plánované úpravy povedou – jaké rozšíření vzdělávacích aktivit mají umožnit. Popsány jsou také záměry v oblasti řízení školy (soulad dokumentů školy se záměrem, informační vybavení, jednoznačnost organizačních postupů).

V oblasti *škola spolupracující* je popsán rozvoj spolupráce uvnitř školy a se sociálními partnery školy ve všech úrovních. V tab. 16 je uvedeno, jak si škola definovala svůj záměr pro spolupráci s rodiči. V záměru jsou poté popsány plány týkající se spolupráce se zřizovatelem a školskou radou, ostatními školami v regionu i dalšími partnery (KÚ, PPP, Odbor sociálního začleňování MMR, neziskové organizace aj.)

Poslední oblast záměru je věnována investicím (vytápění budov, modernizace chodeb, zajištění bezpečnosti – např. kamerový systém na vstupu do budov a univerzální zámek na vstupu do školy, optimalizace využití prostor školy, řešení přilehlých prostor školy) a využití digitálních technologií.

Tab. 16 Spolupráce s rodiči v strategickém plánu (Strategický plán rozvoje, 2015, s. 9)

6.2.1 Informace o prospěchu a chování žáků podávat formou individuálních konzultací na úrovni učitel – rodič – žák, popřípadě další zainteresované osoby (pracovník školního poradenského pracoviště, terénní sociální pracovník apod.)
6.2.2 Pravidelně pořádat neformální tematicky zaměřená setkání s rodiči formou rodičovských kaváren.
6.2.3. Ustanovit a zveřejnit úřední hodiny pro rodiče pracovníků vedení školy, tj. ředitelky, zástupkyně ředitelky, výchovné poradkyně a metodičky prevence, školního speciálního pedagoga.
6.2.4 Nadále pravidelně informovat o dění ve škole v místním zpravodaji.
6.2.5 Navázat kontakt s rodiči budoucích žáků v rámci Klubu předškoláků a dnů otevřených dveří.
6.2.6 Informovat rodiče o možnostech mimoškolních aktivit pořádaných školou nebo ve spolupráci se školou.
6.2.7 Spolupracovat s rodiči a pracovníky primární prevence v oblasti prevence patologických jevů a nevhodného chování žáků.

Na strategickém plánu je zajímavá jeho konkrétnost i ambicióznost. Oblasti v něm zahrnuté představují *komplexní a všestranný záměr rozvoje školy*. Nejzajímavější je to, že z perspektivy roku 2021 je záměr viditelně naplňován. Protože tento plán znamená fakticky např. zajištění skvěle vybavených učeben, široký rozsah aktivit pro žáky umožňující diferenciaci vzdělávání apod., zanechává veliký dojem.

Směřování školy bylo rozvíjeno v souvislosti s nástupem nové ředitelky do školy. Záměr byl projednán s pedagogy a v pedagogické radě. Diskuse o směrování školy probíhá kontinuálně, jsou vyhodnocovány jak pokroky, tak potřeby dalšího rozvoje školy. Jestliže je rozeznána nová potřeba, je vzata v potaz a do plánování zařazena. Pro jednotlivé roky jsou voleny priority, např. příprava na rozsáhlejší využití slovního hodnocení. V řadě momentů dává vedení pedagogům možnost volby – pedagogové mohou ovlivnit priority ve své třídě. Někdy je změny i dosaženo a není potřeba se tématu již věnovat – např. v případě příznivých změn v oblasti ICT gramotnosti pedagogů.

Cílům je uzpůsobena náplň projektů, investičních akcí a čerpání prostředků školy. O všech změnách se průběžně komunikuje. Je třeba záměr přiměřenou formou představit, např. na webových stránkách, na nástěnkách, v poradách pedagogů. Cílům je přizpůsoben i personální výběr. Zkušenost školy ukazuje, že nastavený směr ne všichni přijímají a je třeba počítat s tím, že některé záměry si škola musí následně obhájit, třeba i proti stížnostem.

Ne vše z plánu se vždy podaří realizovat, a i s tím si škola musí poradit. Ze zde uvedených bodů škola přehodnotila např. konání rodičovských kaváren, s obtížemi se setkala při zajištění stabilního obsazení pozice školního psychologa.

2.6.2 Společné plánování dlouhodobé vize základní školy

SVITAVY, ZÁKLADNÍ ŠKOLA, T. G. MASARYKA 27

Rozvoj školy často ideově „táhne“ nejužší vedení školy. To je limitující pro akceptaci cílů pedagogů a vytváří nepřiměřenou závislost rozvoje školy na jedné či několika málo osobách. Příklad popisuje participativní tvorbu vize školy, systém koncepčních porad pracovníků a využití krátkodobých cílů.

Nový ředitel nastoupil na ZŠ TGM v roce 2012 se snahou přenést více zodpovědnosti za činnost školy přímo k jednotlivým zaměstnancům. Součástí společného řízení této školy jsou v první řadě pravidelné porady. *Provozní* jsou určeny pro řešení čehokoliv, co je nezbytné vyřešit bez zbytečného odkladu. Koncepční porady, tzv. *učitelský klub*, mají v pravidlech naopak neformálnost a zákaz vnášení urgentních témat. Nic, co je potřeba vyřešit hned, se neřeší v klubu. Do programu se tak zhruba jednou měsíčně dostanou významná rozvojová témata, která vyžadují určitý nadhled. Téma klubu je stanoveno vždy s předstihem, a pokud k němu existují podklady, jsou předány účastníkům.

Pro klub je nastaveno zajímavé pravidlo: účast není povinná, závěry ze setkání klubu ale platí pro celou školu, včetně pracovníků, kteří nebyli přítomni. To umožňuje angažovat se v rozsahu dle zájmu a osobních preferencí pedagoga. Tento formát umožňuje účast také kriticky zaměřeným pedagogům, kteří odhalí případné „nedomyšlenosti“ a rizika záměrů, což vedení školy oceňuje.

Pro každé ze šestiletých funkčních období připravuje ředitel popis dlouhodobých cílů rozvoje školy. Následně je připravován ještě roční plán, který je vždy po skončení roku vyhodnocen. Roční plány i jejich vyhodnocení jsou přístupné na internetových stránkách školy retrospektivně od roku 2013 (*Dokumenty ke stažení*, nedat.). Smysl krátkodobých plánů je viděn v (před)komunikaci – dát vědět všem, co se bude v daném roce dít a jak; např. že bude zprovozněna nová učebna, o vedení kurzů, rekonstrukcích, pilotním ověřování záměrů či zájmu o zpětnou vazbu ke změnám. Plán je také závazkem pro ředitele školy.

Ředitel školy se ve snaze posílit participaci na rozvoji školy rozhodl, že vytvoří s pedagogy ještě dlouhodobější plán směřování školy. Záměr byl prezentován zřizovateli školy a zřizovatel takový záměr „posvětil“. První obrysy „vize 30“ – dlouhodobé vize školy, jaká by chtěla být v roce 2030, se v případě ZŠ Svitavy začaly rodit v Učitelském klubu. Vyšlo se z rozhodnutí, že tato vize nemá být určena „kormidelníkem“, ředitelem či nejužším vedením školy, ale že má být vytvořena týmově. Vize byla postupně hledána a formována po vybraných větších tematických celcích.

Ted jsem si již jistý, že zvolený postup byl správný. Ale překvapilo mě, kolik dobrých ředitelů jsem musel přesvědčovat o tom, že tento přístup je lepší než vizi vytvářet v nějakém úzkém kroužku... možná je to i o důvěře v tým a o tom, že já sám nejsem ochotný tu školu a učitele táhnout – chtěl bych, abychom tu školu táhli všichni společně. (...) A na tento učitelský klub jsem přinesl téma

Vize 30 – vize na takové období, že se nemusí týkat jen mne samotného, a období, které je ve škole s jistotou přede mnou. Vize to proto nemá být moje, ale „naše“. (ředitel školy Jiří Sehnal, osobní sdělení, 12. ledna 2021)

Ředitel zastával roli facilitátora a při setkání učitelského klubu položil pedagogům otázku, jakými dovednostmi by podle nich měli disponovat žáci, až jim bude 30 let, a jaké jsou možnosti školy rozvíjet takové dovednosti. Pedagogové na jednání klubu uváděli převážně *měkké dovednosti*; výjimkou bylo *umět se dorozumět anglicky*.

Pak jsem zájemce na klubu požádal, aby se zařadili do zhruba desetičlenného „google týmu“, vyhledávacího týmu, který bych rád poslal na několik škol, o kterých vím, že jsou skvělé, aby tam jeli, koukali se a hledali, zda se tam již nerealizuje něco z toho, co my sami hledáme. Rok jsme cestovali po školách (...). Pak jsme si sedli a řekli, co z toho by se nám líbilo. (...) Připravil jsem tabulku s opatřeními. Tu jsem ukázal těm, kteří se „dobrodružství“ hledání vize chtěli zúčastnit, ti mi řekli ano, že za tím stojí. Pak jsem si sedl se zástupkyní, která se dobře orientuje v řízení a organizaci školy (disponibilní hodiny, plánování výuky, možnosti a omezení), a s ní záměry konzultoval. Řekli jsme si, že půjdeme stejnou cestou jako u FIE – zamýšlená opatření si vždy vyzkoušíme a uvidíme, zda jsou dobrá. (ředitel školy Jiří Sehnal, osobní sdělení, 12. ledna 2021)

Ředitel s částí pedagogů navštívil v ČR zhruba 15 špičkových či inspirujících škol, zorganizována byla i cesta na nejlepší školy na Slovensku. Jednotlivé záměry školy jsou konzultovány s vybranými pracovníky a vedením některých jiných škol. Navíc je zavedeno pravidlo, že každá rozsáhlejší změna se pilotně ověří: pokud se neosvědčí, nechá se pro vybrané ročníky doběhnout, ale pro nové se od ní ustoupí. To se odráží také v průběžných aktualizacích ŠVP, které probíhají zhruba ve dvouletém cyklu. Příklady některých odpovědí, které si škola sestavila v rámci činnosti již zmíněného „google týmu“, jsou uvedeny v tab. 17.

Tab. 17 Příklady otázek a závěrů z činnosti „google týmu“ ZŠ TGM Svitavy

Jak by měl vypadat žák, až opustí naši školu?
Systematik, empatický, asertivní, samostatný, flexibilní v komunikaci; měl by mít: schopnost sebereflexe, respekt, slušné chování, schopnost spolupráce, chuť na sobě pracovat; měl by se umět učit.
Co by měl umět člověk za 20 let?
Respektovat pravidla, být fér, umět se slušně chovat; nést odpovědnost, samostatně myslet, mít všeobecný přehled; vědět, co mu škodí a co mu dělá dobře (zdraví); měl by mít schopnost analyzovat svoji činnost (systematik); umět vyhledat a roztřídit informace; poznat, co je ověřená informace; umět si vybírat (na trhu práce, ve financích, v mezilidských vztazích); ovládat IT (ale nebýt ovládán).

Z Vize 30 jsou v této chvíli pilotně ověřeny úprava výuky angličtiny a podpora nadaných žáků. Obrysy těchto úprav jsou popsány v tab. 18 a 19, tab. 20 naznačuje další záměry.

Tab. 18 Změna výuky angličtiny v ZŠ TGM Svitavy – principy opatření v rámci VIZE 30

jsme přesvědčeni, že komunikativní angličtina je důležitá pro život žáků; příkladem je např. úkol dorozumět se na cestách
bylo provedeno rozšíření výuky jazyka o jednu disponibilní hodinu; výuka jazyka nemá být závislá na jediném vyučujícím; využití druhého pedagoga znamená také využití různých nadání či orientace pedagogů a zvyšuje míru oslovení žáků
na hodinu navíc je určena konverzace, hlavní zadání je odstranit strach z hovoru v cizím jazyce, umožnit žákům „mluvit, mluvit, mluvit...“
rozdělení skupin na zhruba 10 žáků je umožněno díky reformě financování, která v nedávné době proběhla a dala škole na tento krok dostatečné finanční prostředky
rodičů se škola zeptala, zda kdyby se učili jazyk, přáli by si být ve smíšené skupině (začátečníci až velmi pokročilí), nebo zda by si přáli být ve skupině dle úrovně znalosti – druhý model v názoru rodičů výrazně převážil
jedna skupina má rozšířené základní učivo, tj. určitý „nadstandard“, tři další skupiny představují standard; to znamená, že neexistuje „nejhorší skupina“; v „top“ skupině je více práce; toto nastavení funguje motivačně a ani nikoho nediskriminuje
rozdělení bylo pilotováno až v 6. a 7. ročníku – na 1. stupni jsou rozdíly mezi dětmi různého nadání příliš málo zřetelné vzhledem k podpoře ze strany rodičů, na prvním stupni jsou skupiny nadále plně heterogenní, v současnosti již úprava dosáhla do 8. ročníku a příští rok se bude týkat celého druhého stupně
podpora pro pedagogy – byl dán impuls k hledání nových pomůcek, byla dána nabídka pedagogům, aby doplnili vybavení pro výuku dle potřeby

Tab. 19 Podpora nadaných žáků v ZŠ TGM Svitavy – principy opatření v rámci VIZE 30

byl vytvořen program „Koumák“ – rozšiřující studium pro 4. a 5. třídy v podobě hodiny matematiky navíc; v běžné hodině má učitel žáky, se kterými potřebuje opakovat; s těmi procvičuje a rozvíjí porozumění látce; jde cca o $\frac{2}{3}$ až $\frac{4}{5}$ třídy
žáci, kteří opakování nepotřebují, dochází do „Koumáka“, což je hodina vedená učitelem přírodních věd; v hodinách se řeší pokusy, fyzikální úkoly, témata zajímavá pro děti s matematickým přesahem; „programy“ jsou prostupné: např. pokud dítě z nějaké příčiny potřebuje opakovat, do „Koumáka“ nepůjde a jde do běžné hodiny
podpora nadání má být dle názoru pedagogů školy ošetřena nejen v mimoškolním čase (např. v kroužcích, jak se to běžně děje, protože rodiče nadaných dětí je „dávají do kroužků“), ale také v čase výuky

Tab. 20 Další rozvojová témata zvažovaná v rámci VIZE 30 na ZŠ TGM Svitavy

rozvoj školního parlamentu i ve vztahu k tématům komunikace, diplomacie, žurnalistiky (školní TV); výuka napříč ročníky, podpora výuky dějin 20. století; formativní hodnocení
--

Kroky pro stanovení dlouhodobé vize ve své podstatě nevyžadují v první fázi žádné složité materiální podmínky. Základem je příznivý postoj pracovníků školy – ochota klást otázky, kriticky nahlížet na svoji práci, hledat nadhled apod. V provozní rovině zásadní roli hraje oddělení rozvojových témat od řešení provozních záležitostí školy. Cesty za jinými školami vyžadují vyhledání těchto škol, využití kontaktů do pedagogické sféry, případně i spolufinancování cest z projektů či prostředků školy. Nezbytná je podpora zřizovatele, která posiluje a leckdy asi i vůbec umožňuje dlouhodobější plánování ve škole. Zásadnější náklady pak nese až realizace jednotlivých prvků vize, kde jsou využity různé prostředky dle konkrétního záměru a je třeba alokovat také potřebný čas.

2.6.3 Rozvoj pedagogů a vzájemné hospitace v základní škole

SVITAVY, ZÁKLADNÍ ŠKOLA, T. G. MASARYKA 27

Přístup školy k rozvoji pedagogů ilustrují formy a některá pravidla vzdělávání pedagogů, rozvoje vedení školy a role školy ve vzdělávání učitelů jiných škol. Pozornost je věnována také systému hospitací, který si škola vytvořila.

DVPP je do jisté míry „povinnost“, a tak je pedagogy vhodné k ní mírně směřovat. Ve školním roce 2019/2020 šlo v případě této školy o výzvu danou v určitý moment, aby se pedagogové přihlásili dle úvahy k tomu vzdělávání, o které mají zájem. Požadavkem ale bylo, aby zkušenost ze školení pedagogové sdíleli mezi sebou. Někteří pak byli i na 3 až 4 školeních během krátké doby.

Pedagogové se pravidelně setkávají: např. učitelé 1. stupně v pátek o velké přestávce, kdy v 25 minutách (prodloužená přestávka, aby děti mohly jít ven na čerstvý vzduch) stihnou vše probrat, nebo si domluví další termín setkání. Pedagog zde sdělí, kterého školení se zúčastnil a jak ho lektor vedl, případně zda školení doporučuje někomu dalšímu. Důležitá je ve vzdělávání *dobrovolnost*, aby lidé nebyli jen „sběrači papíru“ – certifikátů o účasti v DVPP. Škola umožňuje pedagogům pozvat si lektora přímo do školy. O výběru se hlasuje a většinou jsou pedagogové s takto vybraným lektorem spokojeni. Součástí rozvoje pracovníků školy jsou také *výjezdy do jiných škol* a systém *učitelských klubů* (→2.6.2). U výjezdů do škol je snaha o reciprocitu – nejen druhou školu vidět, ale také pozvat pedagogy zpět do vlastní školy.

Vedení školy se snaží *podporovat studium* VŠ a vytvořit podmínky, kdy je běžné, že pracovníci školy studují. Ze 13 asistentů pedagoga je nyní zhruba 6 ve vysokoškolském studiu. *Rozvrh AP* je zkrácen na pondělí až čtvrtek, pátek je určen pro studium a potřebné úkony asistentek zajišťují speciální pedagožky. To vede k významnému odbornému rozvoji pracovníků. Pokud jde o financování a zajištění rozvoje pedagogů, škole se osvědčuje požadovat, zejména u nákladnějších programů, určité spolufinancování nebo jiný *vkład* pedagoga, který do DVPP vstupuje. Blíže to popisujeme v části o využití Feuersteinova instrumentálního obohacování (FIE) v této škole (→2.9.1).

Supervize je zajištěna v rámci FIE a je hrazena z projektu. Díky tomu, že na škole působí trenérky FIE, je škola sama poskytovatelem supervize pro další školy. Podařilo se získat prostředky též na supervizi pro vedení školy, vedenou pracovníci PPP. Ta poskytuje také psychickou první pomoc pro pedagogy, když tato potřeba vznikne.

Ve škole působí sedm metodických komisí. Cílený rozvoj role vedoucího metodické komise posiluje *střední stupeň řízení* ve škole a zvyšuje potenciál komisí k podpoře zkvalitňování školy. Jsou rozvíjeny komunikační dovednosti vedoucích metodických komisí, je jim dána i role mluvčích vůči vedení. Proto proběhlo i přímo jim určené školení. Mimo řešení aktuálních témat vedení požaduje, aby byly součástí činnosti komisí i úkoly pro členy.

Tab. 21 Přehled metodických komisí zřízených v ZŠ Svitavy

Matematiky a informatiky, Českého jazyka a literatury, Cizích jazyků,
Umění a kultury, I. stupně, Přírodovědných předmětů, Tělesné výchovy

Když je potřeba něco vyřešit, nejužší tým vedení je ředitel školy a jeho zástupkyně. Dále jsou využity rady vedení s výchovnou poradkyní a zkušenou pedagožkou I. stupně. K významnějším tématům jsou dále přizváni vedoucí metodických skupin a jedna či více speciálních pedagožek. Pak je reprezentována již zhruba třetina z 35 pedagogických pracovníků školy, a je tak zajištěna již velmi solidní *participace pedagogů v rozhodování*.

Na jaře [když se zaváděla distanční výuka] jsme se sešli, řekli, co je pro nás důležité a co je v našich silách. Z jednání vyplynulo, že přehled zadání pro distanční výuku na příští týden dáváme dětem a rodičům vždy v pátek, že máme dvě videokonference z češtiny, angličtiny, matematiky, jednu z naukového předmětu a žádnou z výchov. To je malá zátěž jen zdánlivě, protože zároveň posilujeme vazbu na děti, které selhávají. Přesunuli jsme těžiště práce pedagoga tak, aby byl efektivní, i když se snížil objem učiva. (ředitel školy Jiří Sehnal, osobní sdělení, 2021)

Vzájemné hospitace pedagogických pracovníků škola zavedla v roce 2018. Základem pro ně byla činnost *skupiny pro FIE*, kde pedagogové získali zkušenost s tím, jak jim vzájemná reflexe, diskuse a sdílení pomáhá ve výuce (☞ 2.9.1). Současné nastavení je takové, že ředitel ani zástupce v podstatě nechodí na hospitace a jsou pouze informováni o tom, že hospitace proběhly. V zavedeném systému se očekává, že učitelé budou natolik profesionální, že si pozvou jiného učitele, aby k nim do hodiny přišel a poskytl jim zpětnou vazbu. Ve sborovně je list, kde se zapisuje, kdo koho pozval a kdy hospitace proběhla; zároveň je proveden zápis do třídní knihy o konání hospitace, není ale realizován žádný podrobnější zápis. Smysl hospitace totiž není kontrolní, ale je to vzájemné pro-
-rozvojové setkání pedagogů.

V červnu a květnu se realizace hospitací nedoporučuje, pedagogové mají z pohledu vedení školy již jiné úkoly. V prvním, druhém a třetím čtvrtletí školního roku proběhne u každého pedagoga alespoň jedna hospitace – „pozvání“ dalšího pedagoga do vlastní hodiny nebo „návštěva“ v hodině někoho jiného. Zakázka na hospitaci vychází od toho, kdo si zve hospitujícího pedagoga. Součástí profesionality je jak chuť se zlepšovat na straně pedagoga, který si hospitaci vyžádá, tak schopnost poradit a poskytnout svůj pohled na výuku druhého pedagoga tím, kdo hospituje, a to způsobem, který není ohrožující.

V čase online výuky jsme viděli, že narostl počet hospitací oproti běžnému stavu. Jedna paní učitelka sledovala celou výuku žáka, aby mohla porovnat přístupy jednotlivých pedagogů, ale také viděla, jak velká vzniká zátěž z online výuky pro žáky. Svůj přístup k hospitacím jsme „ladili“ – dva roky jsme ho ověřovali „pilotně“ a zkoušeli různé postupy. Některé kolegyně, které jsou odborně i lidsky velmi oblíbené, byly přetěžovány počtem požadavků na hospitace. Některé další, u kterých jsme se domnívali, že by jim možnost vidět jinou hodinu byla prospěšná, hospitace nevyužívaly. Proto jsme zavedli povinnost „pozvat“ a „být pozván“. To vede k tomu, že se pracovníci pozvou navzájem. Proč vytvoří právě takovou dvojici? Někdy učí ve stejném ročníku nebo stejný předmět, někdy že mají úplně jiný pedagogický styl. To už necháváme na nich. A já jako ředitel si také zvůl lidi na své hodiny, a jsem připraven jít někomu do hodiny. (ředitel školy Jiří Sehnal, osobní sdělení, 12. ledna 2021)

Škola připouští v hospitacích i podporu dalším školám. Pokud se pedagogové chtějí podívat na výuku vedenou jejich spolužáky či známými, je to možné. Škola v tom případě hradí cestovné. Fakticky to bylo využito hlavně u speciálních pedagožek, které se ve dvojici vydaly na speciální školy; v jednotkách případů jinými pedagogy.

Jednotlivé aktivity popsané v této dobré praxi mají různou organizační náročnost, často jde spíše o organizační principy, které se pracovníci školy rozhodli využívat, a jim uzpůsobují např. plán aktivit v rámci pracovního týdne nebo rozvrh pracovní doby. Některé nákladnější prvky škola může financovat z projektů.

2.7 Podmínky pro individualizaci ve výuce

Příklady popisují přístup několika škol, které se snaží podporovat individualizaci ve výuce. Z charakteristik kvalitních škol se zde projevuje *respekt k žákům*, konkrétně zájem o jejich individualitu (odlišné potřeby, zájmy i schopnosti), *dobré podmínky školy*, a to prostorové a materiální (např. uspořádání a vybavení školních tříd), organizační (organizace vzdělávání, propojení různých typů tříd) i personální (obsazení školního poradenského pracoviště), *podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* a *rozvoj pedagogů* (provázanost s DVPP a zajištění metodické podpory pedagogů).

2.7.1 Podpora individualizace v mateřské škole

OSTRAVA, MATEŘSKÁ ŠKOLA, ŠPÁLOVA 32, PŘÍSPĚVKOVÁ ORGANIZACE

Příklad dokládá, že individualizace je možná i v mateřské škole, ve které jsou vzdělávány děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Ukazuje význam postojů vedení, v pedagogické rovině je popsána kombinace více didaktických přístupů a metodik a vhodného vybavení školy.

Zohlednění individuálních potřeb dětí je zakotveno v celkovém přístupu školy, která se zaměřuje na komplexní (celostní) rozvoj dítěte. *Školní vzdělávací program* je rozdělen do provázaných bloků zacílených na osobnostní rozvoj dítěte, na vztahy v kolektivu, fungování společnosti, dění v okolním světě, životní prostředí a vliv člověka na něj.

Základem pedagogické činnosti školy je RVP předškolního vzdělávání (MŠMT, 2018) a *program Začít spolu* (<http://www.zacitspolu.eu>; *Předškolní vzdělávání orientované na dítě: přístup Step by Step*, 2020), který doplňují vybrané podněty z metodiky *Dobrý začátek* (<http://www.scholaempirica.org>; Havrdová & Vyhnánková, 2015), na psychomotoriku zaměřené metody *Dobrého startu* (Bogdanowics & Swierkoszová, 1998; Zelinková, 2000), Hejného metody rozvoje početních dovedností a program Ekoškoly pro výchovu k péči o životní prostředí. Činnost třídy zřízené dle § 16 školského zákona se inspirovuje přístupem TEACCH (<http://www.teacch.com>), který podporuje vizuální komunikaci u dětí s poruchou autistického spektra. Spolupráci s rodiči inspirovuje program *Roma Confident Parents* (Open Society Foundation London & OZ Cesta Nádeje Žiar nad Hronom, 2016; Sklenka et al., 2016). Školka rozvíjí své schopnosti zapojením do lokálních i republikových projektů, sama působí jako centrum kolegiální podpory pro metodu Dobrý začátek. Svoji činnost přibližuje na webové stránce, a z popisů čerpáme i zde v textu (*Vzdělávací program*, nedat.; <http://www.ms-spalova.cz>, 2021). Podkladem k popisu je také vlastní prezentace ředitelky školy na online stáži pro pracovníky jiných škol (ředitelka školy Jarmila Karnovská, osobní sdělení, 24. března 2021).

Školka si zakládá na smysluplnosti učení, vtahování dítěte do řešení problémů, podpoře samostatného myšlení, podpoře vlastního rozhodování, ale i zodpovědnosti za vlastní rozhodnutí, rozvoji sebeobslužných dovedností, tvořivosti, sebehodnocení. Aktivita ve výuce jsou založeny na dětské zvědavosti a touze po poznání, obsahují prvky hry. Staví především

na smyslovém vnímání, vlastním prožitku a pozorování. Předávání „hotových poznatků“ a „slovních poučení“ je omezováno. Každé dítě se v této MŠ může rozvíjet v tempu, které mu vyhovuje. Výuka dává prostor pro zkoušení a experimentování, pro vzájemné pomáhání, pro naslouchání dítěti a jeho pocitům, přáním a myšlenkám.

Výuka ve třídách probíhá diferencovaně. K tomu přispívají *věkově smíšené třídy* (od dvou do sedmi let). Pro učitelky je v takovýchto třídách přirozené diferencovat zadání činností dle možností jednotlivých dětí. Složení třídy umožňuje učení se mladších dětí od starších, starší se učí pomáhat mladším. Děti, které z nějakého důvodu nezapadnou do kolektivu vrstevníků, mají šanci na začlenění mezi starší či naopak mladší děti. Děti se takto učí chápat a zohledňovat rozdíly mezi lidmi.

Ve školce jsou ve třídách zřízena *centra aktivit*. Centra jsou fyzicky či symbolicky oddělená místa ve třídách, která souvisí s určitými rozvíjenými dovednostmi, činnostmi a hrou určitého typu. Vybavení center je bohaté a přibližuje k „živé“ podobě činností, které mají centra rozvíjet. Mezi centry v jednotlivých třídách jsou drobné rozdíly, ve třídě zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona jsou centra sestavována až pro konkrétní situaci. Centra jsou určena pro činnost různého počtu dětí, nejčastěji pro šest, jiná pro celou třídu, aby byla zajištěna bezpečnost dětí při práci v centru.

Centra podporují vlastní volbu a výběr potřebných materiálů pro činnost dítětem a tvořivé plnění úkolu samostatně nebo při práci v malých skupinách. Děti se ve skupinkách učí komunikovat, řešit problémy a rozhodovat se. Vybavení center aktivit je 3× ročně mírně obměňováno (hračky, hry, předměty), aby se podpořila motivace dětí.

V centru *domácnost* je k dispozici mixér, mikrovlnná trouba, pečicí trouba, plotýnka, dřez s přívodem vody, odkapávač na nádobí, lednička, nádobí, pracovní linka, zásobníky na suroviny. Děti si zde mohou společně uvařit či upéct, umýt nádobí, hrát si na domácnost, výtvary nosí i domů. Odpad třídí do kontejnerů příslušné barvy.

V centru *dílna* jsou k dispozici kolíčky, šrouby, hřebíčky v zásobnících, vrtačka na ruční pohon, pracovní oblečení ve velikosti pro děti, nástěnná deska s ručním náradím (kladívka, pilky, dlátko, kleště, svorky), „ponk“ se svěrákem, pracovní materiály (kartony, kousky prkýnek, motouz, lepidlo, dřevěné kostky apod.).

Atelier se soustředí na práce tvořivého charakteru. Rozvíjí prožitky spojené s tvorbou, představivost, fantazii, jemnou motoriku, zrakové vnímání, koordinaci oko-ruka, znalost barev a tvarů. Centrum je vybaveno např. svinovací rolí papíru na kreslení, sítí s kolíčky na zavěšování kreseb, základacím stojanem na kresby, výtvarnými potřebami různého typu (vodovky, pastelky, barvy, šablony, lepidla, barevné papíry, štětce aj.).

Centrum *knihy a písmena* souvisí se čtením a porozuměním čtenému, rozvíjí vztah k příběhům, využití písma a vyobrazení pro sdělování v běžném životě (např. v nápisích či piktogramech). Centrum je vybaveno poličkou s dětskými knihami, tabulí na psaní křídou a bílou tabulí, místem pro upevnění symbolů (vzory písmen, piktogramy a znakové označení počtu), stolními hrami a sadami souvisejícími s písmem, psacími tabulkami, psacími potřebami pro děti i učitelky.

V *centru kostky* mají děti k dispozici velký počet stavebnic různého provedení, např. lego kostky, dřevěné kostky, „cihličky“ z kartonu, kostky – podsedáky, ale i různé jiné skládačky či puzzle. Děti zde mají „kostkoviště“ – ohrádku s kostkami, koberec, stůl s lego podložkami jako základem pro stavbu. Hra s kostkami poskytuje prostor pro vlastní tvořivost, rozvíjí představivost a fantazii, hrubou a jemnou motoriku, prostorové a konstrukční myšlení, znalost barev a geometrických tvarů.

Centrum *dramatika* podporuje hry s napodobováním nebo určitým námětem. Děti se jejich prostřednictvím učí různým sociálním rolím a různým životním situacím. Vybavení obsahuje hračky a rekvizity související s běžným životem, např. kočárek, vaničku na koupání miminek a na prádlo, dětskou „pračku“, dečky a peřinky, „domečky“, kostýmy související s jednotlivými rolemi. Příběhů a pohádek se týkají plyšové postavičky a figurky.

Prostor pro pozorování a zkoumání různého typu poskytuje centrum *pokusy a objevy*. Vybaveno je např. nádobami různého typu pro práci s tekutými a sypkými materiály a odměřování (odměrky, zkumavky, sklenice, misky), fyzikálními hrami (např. zkoumání přenosu sil pomocí převodů), váhami pro odvažování, globusy, zásobami různých materiálů pro práci (např. barevné písky), mikroskopem pro pozorování materiálů. Děti zde mohou také pracovat s květinami a rostlinami, které ve třídách pěstují.

Centrum *manipulativy a stolních her* rozvíjí jemnou motoriku, trpělivost, vůli pro dokončení díla, poznávání barev, geometrických tvarů, číslic, zvířat, rostlin, rozvíjí se zde matematické představy, jazykové a sociální dovednosti; rozvíjí se dovednost dodržování pravidel, sebeovládání a spolupráce, radost ze hry i přijetí neúspěchu.

V *centru hudby* je k dispozici pianino, bubínky, chřastítka, činely, rezonanční (tibetské) misky apod. Hudba je spjata s prožíváním, rozumovým vývojem i spoluprací. V jedné ze tříd je centrum hudby místem pro každodenní ranní setkání. Děti se ve školce učí hrát na piano pomocí barevného označení kláves.

Velkorysý je prostor centra *pohybu a relaxace*. Je vybaven kobercem, hudebním přehrávačem, cvičebními pomůckami (podložky, prolézačky, žebřiny, míče, balanční podložky, lana na přeskakování, fáborky, rekvizity pro vytvoření drah, koš na chytání míčků). Děti zde rozvíjí pohybové schopnosti i kooperaci. V centru probíhá polední odpočinek u těch dětí, které spí či odpočívají na lůžku. Další sportovní aktivity mohou probíhat i na zahradě.

Ve třídě je zřízen prostor pro setkání všech dětí, ve kterém se odehrává *ranní kruh*. Pro řízení center aktivit je v tomto prostoru zřízena tabule s fotografií jednotlivých center, kde učitelky zámečky označují centra, která jsou pro daný okamžik „uzamčena“, a klíče, které označují centra pro daný den „otevřená“. Činnost a bezpečnost v centrech podporuje i zřetelné označení počtu dětí, návody ve formě fotografií, kam jsou předměty v centru ukládány apod. Při rozdělování do center aktivit si děti lepí své značky na suchý zip, pro jasné označení naplněnosti jednotlivých center. Tímto přirozeným způsobem učitelky cílí na vědomé odkládání naplnění své potřeby

dítětem, tj. na respektování faktu, že je centrum obsazeno. Pedagožky se vyhýbají náhlému ukončení činností v centrech, pro koordinaci spolupráce disponují signály („time-timer“, triangel), které včas upozorňují děti na „dohrání“ či ukončení činnosti.

Tím, že si děti samostatně zvolí činnosti, hry a centra aktivit, podporujeme samostatnou volbu a zodpovědnost za vlastní volbu, aktivní účast dětí v ranním kruhu, samostatné myšlení a tvořivost dětí, radost dětí ze hry, činnosti a učení, zájmy dětí. Možnost volby je závazkem pro každého, že danou činnost si vybral dobrovolně, dokončí ji a pak uloží pomůcky, se kterými pracoval, na své místo. (Vzdělávací program, nedat.)

Při rozdělení dětí do center aktivit vzniká přirozený prostor pro individuální práci pedagogů s malými či většími skupinkami a s jednotlivci; pedagogové je mohou pozorovat, mluvit s nimi, poskytnout dopomoc. Děti si postupně plní stanovené úkoly. Denní program má vyvážený poměr aktivity a klidu. Dopřává dostatek času na činnosti, jež si děti vyberou samy, na zkoumání nejrůznějších pomůcek po celé třídě.

Školka má orientačně stanoven program dne. Některé body jsou pevné a posilují předvídatelnost, jiné jsou flexibilní a umožňují přizpůsobení. Děti se mohou již od 6.00 scházet ve „scházecí“ třídě. Je jí třída *lvíčata*, která je třídou zřízenou dle § 16 odst. 9 školského zákona. Společně se zde, ale poté i v průběhu dne, setkávají děti se speciálními vzdělávacími potřebami s dalšími dětmi. Provozní doba ostatních tříd začíná v 7.30, do 8.30 je ve třídách volná hra v centrech. Ve třídě zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona je činnost více strukturovaná.

Ve všech třídách probíhá uvítání v ranním komunikačním kruhu. Děti si tam připomenou, jaký je den, měsíc, roční období, mohou si říci nějaké básničky, připomenout si jména, procvičit si rychle znalost či dovednost, řeknou si, jak se cítí apod. V kruhu se děti učí navzájem si naslouchat. Společný kruh je místem pro nácvik nových písní a básní, místem pro poslech pohádek nebo pro řešení problémů, které vyvstanou při společných činnostech dětí. V reflektivním kruhu se také hodnotí jednotlivé aktivity po jejich ukončení, děti se učí rekapitulovat a posoudit svou práci či aktivity a hledat jiná řešení situací.

Po ranním kruhu následuje pohybová aktivita pro „nastartování“, ale také čas na vydýchání. Svačinky a obědy jsou stanoveny na pevný čas a ve školce je kladen velký důraz na to, aby se děti samy obsluhovaly – prostřely si, naložily si a přinesly jídlo ke stolečku, přinesly si nápoje, odnesly špinavé nádobí, zajistily si pitný režim. Po dopolední svačince následuje tematický komunikační kruh, kde učitelky představí program pro daný den a děti se rozdělí k činnostem.

Pokud to umožňuje kvalita ovzduší, chodí děti ven, na zahradu, nebo i do okolí školky, kde se učí bezpečnosti pohybu po chodnících a na křižovatkách, učí se orientaci v okolí školky. Činnosti na zahradě zahrnují také poznávání přírody a pěstelství. Zahrada je vybavena jako přírodní a prožitky podporující místo. Dětem nabízí např.

(...) smyslový chodníček, sluneční hodiny, bylinkovou zahrádku, dvě menší zahrádky pro pěstování zeleniny, funkční pumpu, lezeckou stěnu, indiánskou vesnici s ohništěm, totem, který je současně lezeckou stěnou, dvě skluzavky, mini jezírko, mrtvé dřevo k pozorování přirozeného rozpadu dřeva a živočichů podílejících se na tomto procesu, domeček pro námětové hry dětí, domeček – dílna, 3 pískoviště, ježčí domeček, hmyzí domeček, ptačí budku a vzdělávací koutek se stoly, lavičkami a velkými tabulemi. Chodníky používáme k jízdě na kolech, koloběžkách, tříkolkách a odrážedlech. (...) Školní zahrada je vybavena (...) umělým kopcem, který jsme si pořídili především pro zimní sáňkování. (ŠVP, nedat.)

Stejný jako v dalších školkách je také klidový režim po obědě s pohádkami, který může u dětí s nižší potřebou odpočinku nahradit tišší hra v centrech. Odpoledne následuje společná hra, společná práce na výrobcích, prostor na dokončení činností, které nebyly dokončeny dopoledne.

Významnou prevencí konfliktů mezi dětmi je společné stanovení a dodržování pravidel, která platí ve třídě. Pravidla jsou formulována pozitivně. Školka posiluje a oceňuje pozitivní chování, ve zpětné vazbě se snaží o konkrétnost, činnost je ale nenátlaková, zahrnuje ocenění, uznání, podporuje sebedůvěru.

Školka již může hodnotit výsledky své práce. Výrazně se zvýšila pravidelná docházka dětí do MŠ, odhlášení dětí z MŠ se stalo výjimečnou záležitostí. Zlepšily se vztahy mezi rodiči dětí z majority a z romské menšiny, velmi dobrá je komunikace s rodiči, kterou významně podporují činnosti školky pro rozvoj těchto vztahů (→2.5.1). Velké změny jsou pozorovány na dětech a jejich samostatnosti, v atmosféře výuky a přizpůsobení výuky každému dítěti, také v uspořádanosti a cílenosti činností dětí v okamžicích volné hry, např. ráno po příchodu do školky.

Prostorové a materiální podmínky se odvozují od možností pozemku školy a uspořádání školní budovy. Vybavení je postupně doplňováno. Ne vše je ve školce nové, realizována je postupná a přirozená obměna dožívajícího vybavení. Nejzásadnější přeměny stylu práce a přemýšlení lidí vyžadovaly dle ředitelky školy zhruba dva školní roky; došlo tehdy i k výměně některých učitelek. V personální práci se osvědčuje využití zkušebního období a postupně prodlužovaných smluv. Klíčové bylo zavedení programu Začít spolu, spjaté s proškolením všech učitelek. Následně škola v rámci vlastní činnosti i v rámci projektů přidává další prvky, které se hodí do již vytvořeného rámce. Pedagogům je poskytováno průběžné vzdělávání, metodická podpora ze strany vedení a posilováno je vzájemné hodnocení pedagožek. Vzdělávání zahrnuje i výjezdy na zahraniční stáže. V každé ze tříd působí asistentka pedagoga, ve třídě dle § 16 odst. 9 školského zákona působí speciální pedagožka, učitelka a dvě asistentky pedagoga, škola má školní asistentku. Škola má i bohaté ICT vybavení, např. interaktivní tabuli s možností promítání na zem ve třídě.

2.7.2 Podpora individualizace v základní škole

VELKÉ HAMRY, ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA VELKÉ HAMRY, PŘÍSPĚVKOVÁ ORGANIZACE
Příklad ukazuje, že pro individualizaci v základní škole je podstatné vytvoření dobrých personálních a materiálních podmínek, popisuje využití asistentů pedagoga a činnosti školního poradenského pracoviště. Cenná je široká nabídka kroužků umožňující diferenciaci v oblasti volnočasových aktivit.

Škola si vytváří velmi dobré personální a materiální podmínky pro individualizaci výuky. Daří se to aktivitou vedení školy, které zapojuje školu do projektů a investičních akcí. Ty rozvíjí personální zabezpečení školního poradenského pracoviště (koordinátor inkluze, sociální pedagog), zabezpečení výuky (asistenti pedagoga, lektori doučování), umožňují udržování a rozvoj učeben a prostorů školy pro vzdělávání a zajištění široké nabídky bezplatných volnočasových aktivit.

Příhodnou roli pro individualizaci výuky má organizace vzdělávání v lokalitě školy – škola je spádová pro děti z menších prvostupňových škol a dochází tak obvykle k tomu, že při příchodu žáků na druhý stupeň jsou žáci rozděleni do *menších tříd*, aby nebyla překročena maximální kapacita tříd. Škola je díky těmto okolnostem v situaci, že průměrný počet žáků na třídu na druhém stupni je okolo 20.

V rámci školy jsou již z doby výstavby zajištěny nadstandardní, a dále rozvíjené *podmínky budovy*: dvě tělocvičny, plavecký bazén, školní dílny, učebna řemesel (nyní vybavená i pecí pro vypalování keramiky), velkorysá cvičná kuchyně. V atriích školy je nově vybudováno minizoo a hlediště s pódium (např. pro promítání filmu nebo divadelní představení). Z Integrovaného regionálního operačního programu bylo zajištěno vybudování tří *nových učeben*. Jazyková laboratoř obsahuje technické vybavení pro intenzivní individualizaci výuky jazyků (pracovní stanice pro učitele, sluchátka s mikrofony pro žáky). Učebna fyziky a chemie je vybavena učitelskou katedrou pro fyzikální a chemické pokusy (technické rozvody, kahany, měřicí pomůcky), interaktivní tabulí a dataprojektorem. Multifunkční učebna spojuje školní knihovnu s relaxačním prostředím: vybavena je kobercem, pohodlnými sedáky, variabilním nábytkem umožňujícím práci ve skupinách. Škola má také k dispozici mobilní ICT učebnu – tablety, které umožňují diferencovat výuku v rámci běžných vyučovacích hodin. Soubor těchto materiálních podmínek představuje zásadní „vklad“ do možností zohledňovat při práci se žáky jejich individualitu.

Naprosto mimořádná je nabídka zhruba 20 různých bezplatných zájmových kroužků, které umožňují činnost školy dále navázat na zájmy žáků. Kroužky mají např. sportovní zaměření (plavání, florbal, bojová umění, horolezectví), zaměření na rozvoj čtenářství a komunikace (diskusní kluby), rozvoj tvořivosti a spolupráce (kroužky zaměřené na výtvarnou tvorbu a přírodovědu, vedení školního časopisu, kroužek dokumentárního filmu), technické a matematické zaměření (kroužek elektrotechniky, kroužek logiky a deskových her). Škola nabízí také širší výběr volitelných předmětů, a to laboratorní práce z fyziky a chemie, hravou angličtinu, zdravou výživu, literární a dramatickou výchovu, tvůrčí psaní, řemeslné činnosti, informatiku a sportovní hry.

Škola se aktivně zapojuje do různých projektů, včetně lokálního „Společné vzdělávání ve Velkých Hamrech“ (2.3.1). Ve školním roce 2019/2020 tak škola rozvíjela využívání paměťových institucí (exkurzí do muzeí se vzdělávacím zážitkovým programem), podporovala volitelné předměty, profesní rozvoj pedagogů, přechod dětí z mateřské školy do základní školy a spolupráci s rodiči dětí a žáků.

V ŠPP nyní působí školní speciální pedagog (vzděláním logoped, surdoped a psychoped), školní psycholog, sociální pedagog, školní metodik prevence, výchovný poradce, kariérová poradkyně a koordinátorka inkluze. Ve škole také působí lektori doučování.

Na škole působí necelých šest (neplných úvazků) asistentů pedagoga. Na druhém stupni je preferováno, když se rozvíjí samostatnost žáka – tam je činnost asistentů orientována na žáky se závažnějšími SVP, např. u lehkého mentálního postižení. Škole se podařilo s velmi dobrými výsledky zajistit také PO *další pedagogický pracovník* (tj. druhý plně kvalifikovaný pedagog do třídy), kdy tuto potřebu zdůvodnila specifickým složením žáků ve třídě a kumulací speciálních vzdělávacích potřeb u žáků. Opatření bylo používáno především na 1. stupni, na 2. stupni vzhledem k dělení tříd postačuje obvykle podpora pedagoga formou asistence.

Činnost asistentů pedagoga je vedena tak, aby probíhala dle potřeby s celou třídou. Jsou připravovány také pravidelné porady speciálního pedagoga s týmem asistentů pedagoga a s výchovnou poradkyní. Pro činnost pracovníků ŠPP a asistentů pedagoga byly na škole postupně uzpůsobeny prostory. Neosvědčilo se, když měli AP své zázemí v pracovně určené psychologovi, neboť ji v okamžiku konzultací nemohli užívat. Samostatné místo bylo určeno a vybaveno pro intervence speciálního pedagoga a konzultace psychologa (stůl pro práci s diagnostickými metodami, pracovními listy a sešity, velkoplošné tablety, pohodlné sedačky pro rozhovor se žákem).

Škola je díky otevřenosti a zkušenostem atraktivní i pro rodiče dětí z jiných škol, kde rodiče necítí vstřícnost vůči dětem se SVP. To je zároveň zdrojem obav, protože pracovníky školy vnímaná kapacita školy zvládat podporu dětí se SVP má své hranice a škola se snaží neohrozit dobrou atmosféru ve třídách. Zkušenost školy ukazuje, že děti se sociálním znevýhodněním z minority nebývají z hlediska chování ty nejproblematictější a s asistencí je možné tyto děti dobře vzdělávat.

Škola je zapojena do projektu obědů zdarma, v němž je podmínka dobré docházky dítěte do školy (žádné neomluvené hodiny) a spolupráce rodiny se školou. Škola pracuje s dětmi se sociálním znevýhodněním i v družině. Ještě ne úplně vyřešená je docházka dětí do družiny od 4. ročníku, kdy děti již do družiny nejsou přijímány z kapacitních důvodů – škola usiluje organizovat podporu těchto dětí v rámci doučování (lektorka doučování) a snaží se zajistit, aby rodiče podpořili děti v docházce do *klubu pro děti* v odpoledních hodinách (2.10.2). Individualizace ve výuce je výrazně podpořena u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, důslednou prací s individuálními vzdělávacími plány, plány pedagogické podpory a dobře nastavenou podporou již od 1. stupně PO. Tomuto aspektu činnosti školy se věnujeme na jiném místě (2.8.3)

2.7.3 Komplexní zajištění činnosti školního poradenského pracoviště

ODRY, ZÁKLADNÍ ŠKOLA, KOMENSKÉHO 6, PŘÍSPĚVKOVÁ ORGANIZACE

Příklad popisuje činnost velmi dobře obsazeného školního poradenského pracoviště na škole, která vzdělává v nemalém počtu žáky se sociálním znevýhodněním. Věnuje se koordinaci a rolím pracovníků ŠPP i činnosti AP ve škole. Popisuje také podporu inkluzivních podmínek školy formou projektů. Pozornost je věnována také řešení problémů v chování.

K zajištění kvalitní výuky v heterogenním kolektivu, pro podporu pedagogů ve výuce a podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami škola aktivně využívá příležitosti pro navýšení personálních kapacit a rozvoj školního poradenského pracoviště. Jak dynamický byl tento vývoj, ukazuje porovnání personálního zajištění v roce 2016 (3 AP ve škole) a v roce 2021 (16 AP, 4 školní asistenti, 3 speciální pedagogové, školní psycholog, školní mediátor, koordinátor inkluze) (Hendrych, 2021).

ŠPP využívá ke koordinaci každotýdenní hodinové porady. Na poradách jsou projednány situace, které je nutné aktuálně řešit, typicky v oblasti péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, prevenci a řešení problémového chování (sebepoškozování, šikana, nevhodné chování ve výuce, záškoláctví), zlepšování vztahů ve třídě a v péči o nadané žáky. Je rozhodnuto, kdo z pracovníků bude k řešení konkrétních případů kompetentní a jak bude využito spolupráce dalších členů ŠPP, je proveden zápis. Pokud je to vhodné, účastní se porady také ředitel školy nebo učitelé. Výstupem porady může být např. zadání pro učitele, jak dále pracovat se žákem. Vychází se z dojednaného rozdělení kompetencí pracovníků ŠPP, které zde popisujeme podle prezentace pracovníků školy (Rudolfová et al., 2021).

Školní psychologka poskytuje individuální konzultace, jejichž nejčastějšími tématy u dětí jsou vztahy se spolužáky a rodiči a osobní problémy (úzkosti, sebepoškozování, osamělost, nízké sebevědomí, rozvodové situace, domácí násilí), u rodičů výukové obtíže nebo problémové chování dětí, u pedagogů chování žáků ve vyučování, školní selhávání žáků a vztahy ve třídě. Naprostá většina žáků využívá diagnostiku studijních předpokladů (➡2.8.4). Individuálními i skupinovými aktivitami podporuje psychologka prevenci či řešení šikany (např. práce s obětí a agresory, sledování klimatu, práce se třídou). Sleduje a řeší školní neúspěch (příčiny, terapie, nastavení podpůrných opatření).

Školní speciální pedagog plánuje a koordinuje předměty speciálně pedagogické péče a pedagogické intervence, vyhledává žáky s rizikem SVP, vede s učiteli sdílenou dokumentaci žáků se SVP, připravuje podklady ve spolupráci s dalšími organizacemi, podporuje zpracování individuálních vzdělávacích plánů, zajišťuje pomůcky a didaktické materiály. Pro pedagogické pracovníky poskytuje metodické vedení, a to včetně náslechu ve třídách. Žákům v 1. třídách poskytuje podporu v adaptaci na školu, spolupracuje na činnosti odpovědního klubu pro žáky ohrožené školním neúspěchem.

Metodik prevence se na této škole soustředí na prevenci šikany a rizikových jevů v návaznosti na minimální preventivní program, na opatření u žáků s problémy v oblasti chování a neomluvenými hodinami, metodickou pomoc a vzdělávání pedagogů ve vztahu k těmto žákům (hodnotové vzdělávání, třídnické hodiny, šikana) a dále na komunikaci s rodiči těchto žáků.

Navrhuje vhodný postup pro nápravu, přičemž využívá určité standardizované postupy a formuláře: *záznam o pohovoru s žákyní/žákem, záznam o pohovoru s žákyní/žákem a zákonným zástupcem žákyně/žáka, dohodu o zařazení do speciálního režimu výuky, dohodu o pravidelné účasti ve vyučování a o docházce a případně ve vážnějších situacích individuální výchovný program* (podle Rudolfová et al., 2021). Naopak alternativou využití formulářů je alespoň neformální zápis z konzultace, který ale žák či rodiče podepíší. Ukázka z těchto formulářů je v tab. 22 a tab. 23. Podstatné je, že opatření zpravidla počítají jak s povinnostmi žáka, tak účastí pedagoga a školy i rodičů – řešení je společné.

Tab. 22 Popis problémového chování v rámci formulářů (Rudolfová et al., 2021)

Žákyně nebo žák bude usilovat o nápravu níže uvedeného rizikového chování (zaškrtněte, případně doplňte)

Rizikové chování žáka			
nenosení pomůcek		vulgární chování	
neplnění domácích úkolů		agresivní chování	
podvodné jednání		šikana	
narušování výuky		krádež/e	
odmítání práce při vyučování		ničení majetku školy	
nerespektování pokynů učitele		ničení majetku jiných osob v rámci školy	
nevhodné chování ke spolužákům		užívání návykových látek ve škole a její blízkosti	
nevhodné chování k pracovníkům školy		poskytování návykových látek ostatním	
pozdní příchody		nošení nevhodných předmětů do školy	
záškoláctví		jiné:	
skryté záškoláctví		jiné:	

Tab. 23 Opatření pro nápravu problémového chování (Rudolfová et al., 2021)

Podpora ze strany zákonných zástupců		Podpora ze strany školy	
kontrola školních výsledků dítěte		komunikace se žákem	
dohled nad přípravou do školy		komunikace s rodiči	
dohled nad docházkou dítěte do školy		nácvik potřebných dovedností žáka	
dohled nad hygienou		respektování individuálních potřeb žáka	
zajištění potřebných pomůcek do školy		vyhledávání pozitivních výkonů žáka	
komunikace se školou		jiné:	
jiné:		jiné:	

Vždy je hledán vhodný postup u daného dítěte. Pokud má žák problematické chování v hodinách, pedagog s konkrétním žákem domluví setkání nad možnostmi nápravy, ze kterého je sepsán zápis. Pokud k nápravě nedochází, jsou žák a rodič pozváni třídním učitelem a metodikem prevence

k sjednání dalších kroků. Rodič se zavazuje jedenkrát týdně telefonicky ověřovat s třídním učitelem plnění dohod. Jednou za 14 dnů dojde k osobnímu setkání rodiče, žáka a třídního učitele. Další typ dohody je sepisován pro posílení školní docházky v případě neomluvených absencí žáka. Společné jednání rodičů, vyučujícího, zástupců ŠPP a vedení školy svolává ŠPP u těch dětí, u nichž jsou výchovné či výukové obtíže závažné.

Posilování podmínek a otevřenosti školy pro inkluzi, komunikaci s rodiči žáků, podporu žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a koordinaci asistentů pedagoga má na starosti *koordinátorka inkluze*. Plánuje a organizuje také odpolední kluby pro žáky, doučování a volnočasové aktivity.

Vzhledem k vysokému počtu dětí se SVP (cca 1/5 žáků školy) působí ve škole vysoký počet asistentů pedagoga. Tato situace vyžaduje zajištění dobré koordinace a metodického vedení asistentů ve třídách. Agenda byla svěřena koordinátorce inkluze. Zajišťuje asistentům vzdělávání v rámci DVPP, koordinuje rozpis rozvrhů a zástupů a zajišťuje administrativu spojenou s jejich působením ve škole. Přes počáteční rezervovaný postoj některých pedagogů v současné době již pedagogové považují asistenty za velmi přínosné. Dle slov ředitele školy a koordinátorky inkluze je pro dobré fungování spolupráce mezi asistenty a pedagogy zásadní vzájemná komunikace.

Škola své dovednosti rozvíjela v návaznosti na to, jaké žáky vzdělává. To ji samo o sobě přirozeně vedlo k tomu, aby se tématu věnovala. Škola využívá při zajištění činnosti ŠPP a AP kombinované financování ze systému podpůrných opatření a z projektů. Za zásadní považuje pět větších projektů realizovaných v uplynulých letech. Rozvíjeny byly např. práce s nadanými žáky, poradenství pro volbu povolání, výjezdy pedagogů, exkurze, kroužky, doučování během roku i o prázdninách, spolupráce s rodiči. Zaměření realizovaných projektů nebylo pouze na pracovníky ŠPP a péči o žáky se sociálním znevýhodněním. Škola cíleně podporuje i žáky nadané, např. zřízenými výukovými skupinami. Novější projekty již zapojují více partnerů – MŠ, SŠ, další ZŠ a Střediska výchovné péče v Odrách.

O činnosti ŠPP jsou učitelé i asistenti informováni, pravidelně probíhají školení, aby učitelé věděli, na koho se mohou obracet. ŠPP spolupracuje s partnery (PPP, SPC, středisko výchovné péče, OSPOD, kliničtí psychologové, pedopsychoiatrii, neziskové organizace, PČR, městská policie). Intenzivní je spolupráce napříč ŠPP.

Adekvátní podpora všech žáků, kteří nějaký typ podpory potřebují, vyžaduje dobré nastavení spolupráce mezi žáky, pedagogy, asistenty pedagoga, členy ŠPP a také rodiči žáků. Sladit očekávání, představy a postoje všech zúčastněných je mnohdy velmi náročné. Vedení školy se v tomto ohledu osvědčilo prosazování přístupu, který je založen na tom, že „středobodem“ snahy všech zúčastněných aktérů musí být žák. Tento přístup dle slov ředitele školy napomáhá překonat případný nesoulad.

2.7.4 Propojení běžných tříd a tříd zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona v MŠ

LIBEREC, MATEŘSKÁ ŠKOLA, KLÁŠTERNÍ 466/4, PŘÍSPĚVKOVÁ ORGANIZACE

Příklad popisuje, jaká opatření přijímá MŠ, aby byly co nejvíce propojeny aktivity běžných tříd a tříd zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona.

Na hlavním pracovišti této mateřské školy jsou zřízeny 4 běžné třídy a 4 třídy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona. V běžných třídách je umístěno vždy zhruba 25 dětí. V každé ze tříd zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona se vzdělává do deseti dětí s různými speciálními vzdělávacími potřebami z oblasti zrakového postižení, poruch autistického spektra, vad řeči, tělesného postižení, poruch pozornosti a souběžného postižení více vadami. Děti jsou do těchto tříd zařazovány na základě charakteru SVP – ve dvou třídách jsou vzdělávány děti s logopedickými a zrakovými vadami; v dalších dvou třídách děti s PAS, děti s poruchami chování a s vývojovou dysfázií – v těchto třídách se sníženým počtem žáků vzhledem k vyšším nárokům.

Podstatou dobré praxe je snaha školy co nejvíce propojovat aktivity dětí z běžných tříd a tříd „podle paragrafu“. Přístup školy se proměňoval postupně. Prvním krokem bylo v roce 2017 propojení běžných tříd a tříd „podle paragrafu“ na páteční vyučování. Další dva roky bylo propojení rozšiřováno na další dny. V současné době spolu děti tráví kromě kratšího úseku oddělené individuální výuky veškerý čas a společné aktivity obou typů tříd probíhají každý den. Děti zapsané do tříd dle § 16 odst. 9 školského zákona mají oddělenou individuální výuku na dvě hodiny denně.

Na propojování aktivit tříd si postupně musely zvykat jak děti, tak pedagogové a asistenti pedagoga. Dle ředitelky školy děti v předškolním věku vnímají vzájemné odlišnosti velmi přirozeně, pokud je jim vše srozumitelně pedagogy vysvětleno. Klíčové bylo vyhledávání takových činností a vzdělávacích aktivit, které jsou pro společné vzdělávání vhodné. Podařilo se také postupně sestavit jednotný pedagogický tým se sdílenou vizí a přesvědčením o možnosti rozvíjet potenciál každého dítěte ve společném kolektivu. Pro úspěch celého procesu je dále klíčová podpora zřizovatele. Díky projektům, které zřizovatel pravidelně úspěšně podává, má škola širší možnosti v oblasti dalšího vzdělávání pedagogů a mohla využít také školní asistenty.

Propojování tříd bylo vysvětleno rodičům a pro zájemce byla zavedena možnost nahlédnutí do dopolední výuky v několika termínech ve školním roce. Při realizaci dnů otevřených dveří je popsáno, že na patře je vedle běžné třídy umístěna také menší třída zřízená dle § 16 odst. 9 školského zákona, je představen model fungování celého patra a zástupci školy vysvětlují rodičům přednosti tohoto přístupu.

Pro možnosti organizace výuky a společných aktivit dětí z běžných a speciálních tříd je důležité prostorové uspořádání budovy školy. Budova školy má dva pavilony se dvěma patry. V každém patře se nacházejí dvě třídy, jedna tzv. velká a jedna tzv. malá třída (třída podle § 16 odst. 9 školského zákona). Malá třída je dále rozdělena na dva prostory, společný prostor a koutek pro individuální práci, který je oddělený proskleným oknem. V koutku pro individuální

výuku může pedagog pracovat s jedním dítětem (např. v případě dítěte s PAS), koutek však může být využit též jako klidový prostor pro odpočinek na sedacím vaku apod. V koutku je přítomen pedagog nebo asistent pedagoga. Pokud v koutku pracuje s dítětem asistent pedagoga, má možnost přes okno sledovat dění ve třídě. Má tak přehled o činnostech, na kterých pracuje celá třída a některé z nich ihned realizovat individuálně.

Mezi malou a velkou třídou jsou umístěny dvoukřídlé dveře, které jsou od 6.30 do 8.30 otevřené, čímž vznikne velký prostor. Děti z obou tříd si zde na začátku dne společně hrají, učitelky pro ně připravují různé činnosti, děti přirozeně „prolínají“ oběma prostory. Často se stává, že mladší děti z běžné třídy vyhledávají prostor menší třídy, a naopak starší děti ze třídy zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona rády tráví čas v prostoru větší běžné třídy. Od 8.30 do 10.30 mají děti výuku ve svých kmenových třídách.

Na vycházky a výlety chodí celé patro společně. Taktéž další činnosti, třeba hudební a výtvarné aktivity, dělají děti společně. Ředitelka školy se snaží o to, aby škola fungovala „po patrech“ a aby velká běžná třída a malá speciální třída fungovaly jako jedna rodina. Všechny děti, nezávisle na svých SVP nebo sociálních podmínkách, tráví každý den většinu pobytu ve škole společně.

Spolupráce tříd a její vyhodnocení jsou předmětem jednání pedagogických rad. Učitelky zvažují a navrhnou nové vhodné aktivity do výuky. Aby mohlo spojování tříd fungovat, je nezbytné dodržování sdílených pravidel a řádu. Respektování společného řádu dětmi je jednou z metod, jak se děti učí fungovat v heterogenním kolektivu, zároveň pomáhá překonat překážky učení v neadekvátním chování nebo sociálních kompetencích.

U dětí zapsaných do třídy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona, u kterých to charakter a aktuální stav jejich SVP umožňuje (např. se podaří rozvíčet logopedickou vadu), je cílem jejich přeřazení do běžné třídy. Dětem, které to potřebují, je poskytována individuálně cílená podpora pro rozvoj, která je v souladu s možnostmi dítěte, např. v počtu úkolů určených na určitý čas. Cílem je dosáhnout co nejvyšší míry postupného začlenění do režimu celodenní účasti v kolektivu běžné třídy. Děti, které plní povinný poslední rok předškolního vzdělávání, mají 1–2× týdně prohlubující přípravu.

U dětí se závažnější diagnózou bývá ze strany ŠPZ doporučován tzv. adaptační program, kdy je od nástupu dítěte do školy postupně prodlužován pobyt dítěte ve škole. U dětí, kde se předpokládá zápis do běžné třídy ZŠ, je pak v posledním roce předškolního vzdělávání dítě „zkušebně“ zařazeno na tři až čtyři měsíce do běžné třídy. Po každém měsíci je vyhodnocováno, jak se danému dítěti ve velkém kolektivu běžné třídy daří. Na konci období proběhne diskuse s rodiči, a je společně zhodnoceno, jak dítě přechod do běžné třídy zvládalo. Pokud se ukáže, že situace sice není „ideální“, avšak s postupem času se zlepšuje, je zvažován odklad školní docházky s tím, že daný rok již dítě dochází do běžné velké třídy MŠ se speciálně pedagogickou podporou. U těch dětí, u kterých je plánováno přeřazení ze speciální do běžné třídy, je záměr konzultován se ŠPZ a je to uvedeno v jejich individuálním vzdělávacím plánu. Zhruba polovina dětí, zejména ze skupiny dětí se zrakovým postižením nebo vadami řeči, přechází během dvou let v MŠ do třídy běžného typu.

2.8 Podpora pro žáky, kteří ji potřebují

Příklady, které uvádíme v této části, představují praktická opatření a postupy, které některé školy a lokality volí při podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a u žáků z odlišného kulturního prostředí či s nepříznivými životními podmínkami. Nejvíce korespondují s charakteristikami *péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*, které popisuje tab. 10. Promítají se do nich také *podmínky školy* a téma spolupráce škol s rodiči a dalšími partnery.

2.8.1 Podpora jazykové přípravy žáků-cizinců

2.8.1.1 Intenzivní kurz jazykové přípravy

PRAHA 6, ZÁKLADNÍ ŠKOLA MARJÁNKA, BĚLOHORSKÁ 52

Jednou z forem jazykové přípravy žáků s odlišným mateřským jazykem je kurz pro osvojení českého jazyka v určené škole, pro který je žák uvolněn z výuky v kmenové škole. Příkladem jsou intenzivní kurzy v ZŠ Marjánka.

Předpokladem plnohodnotného vzdělávání v základní škole je porozumění vyučovacímu jazyku. V reakci na narůstající počet žáků-cizinců ve školách vytvořila ZŠ Marjánka systém výuky českého jazyka pro žáky s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Program je ve své první části otevřen jak kmenovým žákům školy, tak žákům z jiných škol a jejich pedagogům. Škola svůj program popsala detailně v metodice Kůrkové et al. (2020).

V první části programu, která trvá 3–5 měsíců, jsou žáci na základě žádosti zákonného zástupce zcela uvolněni z výuky v kmenové škole. V této době navštěvují intenzivní kurz výuky českého jazyka v ZŠ Marjánka. Kurz má časovou dotaci 4 až 5 hodin denně a je zaměřený především na rozvoj komunikačních dovedností, čtení a psaní. Je rozdělen do dvou skupin podle ročníků: do jedné chodí žáci prvních a druhých ročníků, druhou tvoří žáci třetích až devátých ročníků. Žáci na začátku i na konci kurzu absolvují diagnostickou zkoušku zaměřenou na zjištění aktuální úrovně komunikačních a jazykových dovedností. Žáci po ukončení kurzu dosahují jazykové úrovně A1, škola usiluje o dosažení úrovně A2.

Ředitelům vysílajících škol je doporučeno, aby během nepřítomnosti žáka připravili navazující podporu, např. kurzy ČJ, návštěvu pedagogicko-psychologické poradny či plán pedagogické podpory. Po ukončení kurzu na ZŠ Marjánka je žákovi vystaveno osvědčení o absolvování kurzu a vysílající škole jsou předány informace o tom, na jaké úrovni jsou jazykové kompetence žáka a jaký typ a způsob podpory bude žák nadále potřebovat – navazující podpora je poskytována přímo kmenovou školou (*Intenzivní jazykové kurzy Marjánka a Lyčkovo náměstí*, 2019).

Počet hodin českého jazyka, které žák absolvuje ve své kmenové třídě v dalším pětiměsíčním období, je v ZŠ Marjánka u žáků této školy doplněn o 4 hodiny výuky předmětu český jazyk pro cizince na prvním stupni ZŠ, příp. o 8 hodin v případě žáků druhého stupně ZŠ. Na tento předmět jsou žáci uvolňováni z výuky jiných vybraných předmětů.

Ve třetí, závěrečné části podpory, žáci 5 měsíců docházejí na výuku předmětu český jazyk pro cizince na tři hodiny týdně v rámci volitelných předmětů. Cílem této poslední fáze je individuální upevňování a zdokonalování jazyka. Doporučení k tomu, co je nejvíce zapotřebí procvičit, mohou být formulována pedagogy českého jazyka. ZŠ vytváří individuální vzdělávací plán pro každého žáka, který potřebuje podporu pro výuku češtiny. Pro žáky jiných škol je určena pouze první část programu, další části již zajišťují kmenové školy žáků – zpravidla ale v menším hodinovém rozsahu (*Intenzivní jazykové kurzy Marjánka a Lyčkovo náměstí*, 2019; *Systémová podpory výuky ČJ jako cizího jazyka ve 21 MČ HMP*, 2019).

Škola dostává od pedagogů kmenových škol, jejichž žáci kurzem prošli, velice pozitivní zpětnou vazbu. Zástupci školy ZŠ Marjánka své zkušenosti s prací se žáky-cizinci předávají pedagogům dalších škol. V navazujícím období po skončení intenzivního kurzu navštěvují pedagogové ZŠ Marjánka kmenové školy žáků a poskytují těmto školám odbornou podporu. Širší územní celky mohou tímto způsobem zajistit základní jazykovou přípravu pro zvládnutí výuky v českém jazyce pro žáky škol na svém území. Odborné pracoviště poskytující podporu jazykové přípravy žáků s OMJ umožňuje efektivní využití personálních a odborných kapacit, a potažmo také efektivní využití finančních prostředků.²

Základní podmínky pro jazykové kurzy určuje v současnosti § 10 a § 11 vyhlášky č. 48/2005. Kurzem projde v ZŠ Marjánka v jednom školním roce bezmála 50 žáků; kurzy probíhají ve skupinách nejvýše 10 žáků. Na výuce se podílí 8 pedagogů. Převážně se jedná o učitele českého jazyka, 2 speciální pedagogy a lingvistku, která ostatním kolegům poskytuje metodickou podporu. Součástí péče je také speciálněpedagogická a logopedická intervence (rytmizace, muzikoterapie, dramatizace, řízení hry, v hodinách logopedická gymnastika, rozhýbání, relaxace aj.).

Výuka žáků jiných škol v první části programu je na ZŠ Marjánka hrazena z prostředků Magistrátu hl. m. Prahy. Program ve škole funguje od roku 2017. Aby byl možný, musela škola ve svých řadách najít několik ochotných a odborně způsobilých pedagogů, kteří tvoří odborné jádro podpůrného týmu. Dále bylo nezbytné vyhradit vhodné prostory pro výuku. Ředitelka školy musela také zajistit náročnou logistiku programu. Škola si sama vypracovala výukové materiály.

2.8.1.2 Komplexní podpora žáků-cizinců v základní škole

PRAHA 5 – SMÍCHOV, ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA, KOŘENSKÉHO 10/760

Příklad ukazuje podporu žáků-cizinců mimo specializovaný kurz ve škole, kde nelze z prostorových důvodů zřídit samostatnou skupinu jazykové přípravy. Popisuje přípravu před zahájením školního roku, neformální jazykovou diagnostiku, individualizovanou podporu asistenty a doučování. Popsáno je zapojení pracovníků ŠPP a spolužáků i další aktivity školy.

Většina žáků-cizinců přichází do školy v průběhu své školní docházky. Výhodou je, když jsou žáci ještě v průběhu prázdnin zařazeni do jazykového kurzu – ty byly do roku 2020 vedeny ve Vzdělávacím a informačním centru Praha 5. Zároveň s budoucími žáky pracuje

již o prázdninách školní asistentka, která je seznámí s okolím školy, institucemi (např. úřad městské části, knihovna) významnými i méně známými místy Prahy (Pražský hrad, muzea, pěkné parky aj.).

U dětí cizinců, které dochází na mateřskou školu organizačně spadající pod ZŠ Kořenského, je zajištěna podpora dvojjazyčným asistentem a výuka češtiny jako cizího jazyka individuálně nebo ve dvojicích. Dále tyto děti bývají zařazeny do přípravné třídy, kde si český jazyk osvojí před zahájením školní docházky. Problematictější je zařazení žáků na 2. stupni ZŠ. Tam zkušenost školy ukazuje na velký význam motivace žáka a vlastního úsilí, které žák vkládá do jazykové přípravy.

V průběhu prvních setkání v létě a po zahájení výuky je realizována vstupní neformální diagnostika znalosti českého jazyka školou. Něco naznačí již první setkání s žákem a jeho rodiči – na dotaz, zda hovoří česky, dítě reaguje buď v češtině, nebo hovoří svým rodným jazykem apod. V létě a pak ve výuce asistent i učitelé pozorují, nakolik se žák orientuje v komunikaci, v reáliích, jaké úkoly je schopen řešit, nakolik je pro něj srozumitelné vzdělávání v české základní škole. Asistenti pedagoga vyzkouší s dítětem různá zadání a stupňují jejich obtížnost dle toho, jak dítě reaguje – *„tohle nám ukazuje, co je možné a co je ještě potřeba. Není to formální soustava testů, ale spíše neformální soustava kroků, která se nám osvědčila při práci s dětmi přicházejícími z ciziny.“* (ředitelka školy Libuše Daňhelková, osobní sdělení, 5. listopadu 2020). Využívá se také podpora spolužáků, o kterých pedagogové ví, že jsou naladěni pomoci – provedou nového žáka školou, ukážou kabinety, popíší přestávky a rozvrh apod.

Zařazení do ročníku je odvozeno od sociálních dovedností, jazykových dovedností a znalostí dítěte. Převažuje zařazení do ročníku odpovídajícího věku, nebo je žák zařazen maximálně o ročník níž. Přesun o více ročníků se neosvědčil, žáci by měli stále být blízko své věkové skupině. Škola si žáky pro následnou podporu dělí do dvou skupin, také s ohledem na to, zda dítě umí psát a číst latinkou nebo se dokáže v písmu orientovat.

Škola zajišťuje individuální a skupinové doučování žáků-cizinců. Zpočátku je velký důraz kladen na *individuální práci s podporou asistentů*, s důrazem na osvojení českého jazyka a způsobu vzdělávání v české základní škole. Zacílení podpory v této úvodní fázi vychází z potřeb žáka a dohody s pedagogy, je snaha „ušít ji na míru“. Intenzita podpory je přizpůsobena možnostem žáka, ročníku, dovednostem. Průběžně je hodnoceno, jak se dítěti daří zapojit do výuky a rozsah individuální práce se žákem je snižován. Některým žákům následně stačí občasné doučování v kroužku žáků s OMJ, nebo je zajištěno intenzivnější individuální doučování. Škola limituje počet hodin, po který je žák zařazen do doučování, většinou na hodinu denně; výjimečně na dvě hodiny denně. Je to i prevence přetížení dítěte. Přístup školy je v první fázi otevřený – škola „neví“ – nemá dopředu stanoven, co bude žák potřebovat, je vnímavá tomu, co se o žákovi dozví a co se ve vztahu k němu a k jeho vzdělávání ukáže jako smysluplné.

Přišla nám slečna do 8. ročníku, která přicestovala z válečného prostředí a měla velkou podporu z rodiny, přála se dostat na dobré gymnázium a větší rozsah jazykové přípravy akceptovala. Tam jsme pak přistoupili k náhradě druhého cizího jazyka výukou českého jazyka a rozsah výuky byly 2 hodiny češtiny denně. Odpoledne pak může ještě chodit na další výuku češtiny. Z našeho pohledu extrémní rozsah podpory je 10 hodin výuky českého jazyka týdně. Příklad téhle slečny byl zajímavý i multikulturně, kdy ve třídě byl jeden hoch křesťan, ale také hovořící arabsky, zatímco ona byla muslimka, ale podařilo se mezi nimi domluvit vzájemnou podporu a pomoc.

Když se stane, že „něco nesedí“, snažíme se diplomaticky přenastavit opatření tak, aby mohlo fungovat lépe. Může to zahrnovat změnu asistenta pro dítě, nebo i změnu ročníku či třídy. Je to hledání toho nejlepšího i v zaměstnancích, kdy cílem je pospojovat všechny dohromady tak, aby se spolu cítili dobře. Aby byla dobrá spolupráce třídního učitele, asistentky a žáka; žákovi chceme dát kotvu i v podobě spolužáků. (ředitelka školy Libuše Daňhelková, osobní sdělení, 5. listopadu 2020)

Někdy se stává, že žáci opakují ročník – v prvním roce docházky si osvojují jazyk, ve druhém mají možnost se více soustředit na samotné vzdělávací obsahy. Tato podpora bývá možná zejména na prvním stupni. Roli může hrát i náhodná příznivá okolnost, např. jedné žákyni pomohlo zapojení do školního orchestru k začlenění do kolektivu, a díky němu se akcelerovalo i její úsilí o osvojení jazyka; u jiné žákyně se osvědčilo přerazení do vedlejší třídy, kde měla kamaráda z letního jazykového kurzu. Na úpravách, které popisujeme v tomto odstavci, se škola se žáky domlouvá – změnu navrhuje, ale může se stát i to, že ji žák odmítne.

Škola má relativně vysoký počet asistentů pedagoga (11 AP na 13 tříd). Pro žáky s OMJ je využíván školní asistent hrazený ze zjednodušených projektů („šablon“), který je obecně určen zejména žákům s jinými životními podmínkami a z odlišného kulturního prostředí; dále ve škole pracují dvojazyčné školní asistentky, hrazené v rámci projektů OP VVV na podporu žáků-cizinců. Na škole působí v této roli asistentky původem z postsovětských republik, které mají pedagogické vzdělání a jazykovou zkoušku z ČJ a mohou podporovat relativně velkou skupinu žáků s původem v této oblasti. Multikulturalita i vlastní zkušenost s adaptací v ČR u učitelského sboru je výhodou, která podporuje začlenění žáků. Školní asistenti podporují i doučování a domácí přípravu.

Upraveno je hodnocení žáků s OMJ. Vyhláška o základním vzdělávání (vyhláška č. 48/2005 Sb.) a školní řád (2020) umožňují po určitou dobu přihlídnout ke snížené znalosti českého jazyka jako k závažné okolnosti s dopadem do hodnocení. Škola tak až ve třech po sobě jdoucích pololetích nehodnotí tyto žáky známkami. Důraz je v té době na formativní hodnocení, které se škole osvědčuje.

Škola má velmi dobré zkušenosti s programem Edison, který je obecně určen pro podporu jazykového vzdělávání. V rámci programu přijíždí studenti z různých zemí světa a v hodinách angličtiny svoji zemi prezentují, přičemž mladším dětem tlumočí starší žáci. Součástí je společná slavnost a společný výlet, kterého se účastní žáci, kteří s programem pomáhali. Pro žáky cizince

v ZŠ Kořenského má program ten přínos, že vidí na příkladech dalších dětí, že nejsou v situaci nováčka v cizí zemi jediní, setkají se s dalšími dětmi, které mají podobné osudy.

Z iniciativy školního parlamentu byl ve škole zaveden „malý Edison“, kdy děti-cizinci ve škole vytvoří národní týmy, do nich přiberou některé české žáky, a v rámci projektu zpracují prezentaci či nástěnku o své zemi a obejdou třídy se svými přednáškami. Realizace je zaštitěna vyučující zeměpisného semináře. Z těchto setkání se spolužáci zase o něco lépe poznají.

Do podpory žáků-cizinců je zapojena většina pracovníků školního poradenského pracoviště. Největší díl činnosti nese výchovná poradkyně, jejíž organizační roli ve vzdělávání žáků se věnujeme v další části textu. Sociální pedagožka se soustředí na práci s rodinou a na sociální předpoklady žáků ke vzdělávání. Spolupracuje na řešení výchovných problémů, předchází školní absenci. Ve vztahu k žákům-cizincům zprostředkovává rodičům informace o dostupných programech letních škol, představuje možnosti získat pomůcky z různých programů, spolupracuje také s doučovateli předmětů a dobrovolníky. Tento vlastní systém podpory žáků s OMJ si školy zavedla postupně, s využitím DVPP i v krocích získávané vlastní zkušeností. Rozvíjí jej zhruba od roku 2005.

Koordinaci činnosti asistentů pedagoga u žáků s OMJ má na starosti výchovná poradkyně. Spravuje také podpůrná opatření, IVP a PLPP u žáků-cizinců. Sestavuje rozvrhy práce AP s přihlédnutím k potřebám a rozvrhům hodin jednotlivých žáků – bez této „mravenčí práce“ a ochoty zapracovat i průběžné změny ve vazbě na odchody a příchody žáků by podpora žáků s OMJ nebyla možná. Výchovná poradkyně vyhodnocuje, zda žáci s OMJ mají vše, co v rámci podpory potřebují. Metodicky podporuje třídní učitele, organizuje konzultace s rodiči při řešení případných obtíží, doporučuje také oblast volby povolání či následného studia.

Škola zohledňuje skutečnost, že AP financovaní ze systému podpůrných opatření většinou nemají plný úvazek. V části úvazku zbývající do plného úvazku jsou tito asistenti angažováni v projektech jako lektoři doučování pro žáky cizince. Dále je do podpory dítěte zapojen třídní učitel, který je u těchto dětí v intenzivnějším kontaktu s rodiči.

Škola má také plány do budoucna – ráda by vedla ucelený kurz pro 6 až 10 cizinců na detašovaném pracovišti – „domečku“ – kde by se žáci naučili český jazyk. Poté by byli zařazeni do své kmenové třídy s další individuální podporou. Prozatím tento záměr naráží na prostorové omezení. Škola se snaží vkládat záměr rozšíření o nové pracoviště do svých strategických plánů a vizí. Podpora by se pak přiblížila již prezentovanému příkladu ZŠ Marjánka.

2.8.2 Doučovací kluby

KRNOV, ZÁKLADNÍ ŠKOLA KRNOV, JANÁČKOVO NÁMĚSTÍ 17,
OKRES BRUNTÁL, PŘÍSPĚVKOVÁ ORGANIZACE A DALŠÍ AKTÉŘI

V Krnově je součástí podpory školní úspěšnosti zřízení 11 doučovacích klubů v základních a středních školách, při internátu střední školy a v neziskových organizacích. Příklad se soustředí zejména na klub K9, působící v sociálně vyloučené lokalitě.

Jako součást projektů podpory inkluze (☞2.3.2) byla v Krnově zřízena síť doučovacích klubů, předškolní centrum, konzultační místa pro rodiče žáků se SVP na školách i další opatření. Doučovací kluby byly zavedeny především pro žáky z rodin, kde vzdělávání není prioritou, postupně ale jejich služby využívají všichni žáci ohrožení školním neúspěchem. Ve školním roce 2019/2020 bylo doučovacemi kluby podpořeno cca 390 žáků, z toho 95 romských (manažerka projektu Petra Piatková, osobní sdělení, 3. září 2020).

V tomto popisu se zaměřujeme zejména na předškolní centrum a doučovací klub K9. „Devítka“ byla založena v roce 2010 v lokalitě, kde v několika zanedbaných a postupně vysídlovaných domech žijí převážně romští obyvatelé. Do roku 2019 byla provozována neziskovou organizací, nyní spadá pod základní školu Krnov, Janáčково náměstí 17.

Doučovací klub je zřízen v bývalém bytě, v budově s běžnými nájemními byty. Byt je pro činnost klubu poskytován za symbolické nájemné. Pro práci s dětmi/žáky slouží dvě místnosti. Jedna je zařízena více předškolně, pro hru, kobercem, knihovnou plnou knížek a her, kostkami, pohodlnými sedátky, stolkem, flipchartem. Pro odpolední činnost doučovacího klubu je zde také notebook, který slouží k vyhledávání potřebných informací na internetu pro školní úkoly. Druhá místnost je vybavena spíše školně, pro doučování a přípravu na vyučování. Je vybavena bílou tabulí, přehledy učiva (násobilka, měkké a tvrdé i/y, vyjmenovaná slova, geometrické tvary), výukovými plakáty (lidské tělo, psací písmo aj.), hodinami, školními stoly a židličkami, psacími potřebami, knihovnou učebnic a pracovních sešitů, globusem apod. Další místnost je zázemím pro pracovnice klubu s psacími stoly, počítači, skříněmi na materiály a vybavení, ledničkou. Prostor doplňuje chodba a toalety. V programu klubu se často využívá i blízký park.

Doučovací klub spolupracuje se všemi základními školami ve městě, kam dochází žáci z lokality. Děti berou docházku do doučovacího klubu jako běžnou věc, protože centrum často navštěvují již v předškolním věku. Místo je pro ně přirozené jako prostor, kde mají možnost aktivního trávení volného času. Do klubu dochází žáci v rozpětí 1. až 9. ročníku ZŠ, častěji ale žáci 1. stupně ZŠ. Velkou roli hraje postoj rodičů. Pracovnice klubu mají zkušenost, že na 1. stupni ZŠ žáci chodí na doučování denně, i když není podpora vzdělávání z domova výrazná. Na 2. stupni se docházka snižuje, převládá jiné zájmy, nižší je tlak rodičů. Do klubu dochází i děti zařazené do třídy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona.

Provozní doba doučovacího klubu je pravidelná, v čase 12.00–16.00 každý pracovní den. Pro doučování existuje rozvrh, díky kterému je větší prostor pro práci s dítětem. Při absenci rozvrhu chtěli žáci často společně přijít a společně z klubu i odejít a práce byla méně soustředěná. S rozvrhem jsou srozuměni žáci i rodiče, pro které má klub rozvrh dítěte zalamínovaný a s magnetickou lištou, takže si ho připevní např. doma na lednici.

V prvním pololetí školního roku 2020/2021 bylo do klubu zapsáno 24 žáků. Obstarat potřeby takového počtu žáků je náročné, práce tak bývá ve dvojicích podle ročníku. Intenzita využití klubu jednotlivými žáky je rozdílná. Jsou žáci, kteří mají naplánované doučování na jednu a půl hodinu týdně a další si domluví dle potřeby, jiní mají dvě setkání v týdnu, další chodí do doučovacího klubu čtyři dny v týdnu po hodině. Rodiče rozsah doučování schvalují svým podpisem v přihlášce. Každý den se v klubu vystřídá do 15 žáků.

Pracovnice doučovacího klubu doplňují činnost rodičů, související se vzděláváním. Část času věnují podpoře domácí přípravy: kontrole aktovky, sešitů, učebnic; pobídnou dítě k ostrouhání tužek, k udržování pořádku ve věcech, mohou zapůjčit dětem chybějící psací potřeby apod. Při práci se žákem v rámci doučování využívají jeho učebnice a pracovní sešity, další materiály mají ve své knihovně nebo je zapůjčí ze školy. Další činnost s žáky směřuje k procvičování a doučování jevů, které jsou pro žáky obtížné. Při něm se zaměřují na učivo, které by žáci při vyučování hůře zvládali.

Pracovnice oceňují, že mají se souhlasem rodičů povolen přístup do elektronických žákovských knížek a karet dětí. Mají tak přehled o tom, co škola požaduje, v čem jsou obtíže dítěte, co je potřeba mít hotové apod. Průběžně jsou v kontaktu s učiteli také e-mailem. Tímto způsobem mohou získat doporučení, na co se zaměřit.

Podpora v učení jde obvykle napříč všemi předměty, podle toho, co je zrovna potřeba. Podstatná je základní čtenářská a matematická gramotnost. Klub usiluje podporovat zvládnutí základní školy dětmi a zmírňovat vše, co ohrožuje školní úspěch nebo může způsobit předčasný odchod ze vzdělávání. V oblasti rozvoje čtení s porozuměním by pracovnice klubu přivítaly větší časový prostor pro individuální práci s dětmi.

Zda jde o doučování, nebo domácí přípravu a „domácí úkoly“? Neustále se to prolíná. Žákům je potřeba úkoly dovysvětlit, podporovat porozumění zadání. Zohlednit je třeba vzdělávací přístup každého z pedagogů, navázat na jeho způsob výkladu, snažit se zprostředkovat látku tak, aby jí dítě porozumělo. (...) Ideální by pro nás bylo pracovat individuálně 45 minut nebo celou hodinu jen s jedním žákem, využil by se i delší čas, ale na to není obvykle prostor. (...) Pro děti je těžké číst s porozuměním a zapsat, o čem četly; doma s rodiči nechtou. Čtení s porozuměním je ve vzdělávacím procesu stěžejní, ale v podmínkách klubu a v kontextu dalších činností s žákem (úkoly, přípravy na písemky a zkoušení) není na podporu této aktivity dostatek prostoru. (...) Děti by mohly využít i doučovací kluby přímo ve škole, ale ty pro děti z naší lokality nejsou vhodné, protože někdy začínají již v 7 ráno – na ten čas tam děti nedorodou. (pracovnice klubu Věra Wdóvková, osobní sdělení, 3. září 2020)

Jednou ročně doučovací klub realizuje workshop pro rodiče, na který pozve psychologa nebo speciálního pedagoga. Dále každý půlrok probíhá setkání platformy, kdy v rámci partnerství školy a doučovacího klubu probíhá setkání pedagogů, pracovníků klubu a rodičů. Podpora rodičů směřuje i k rozvoji výchovných dovedností.

Citlivým tématem je to, jak nepřejímat povinnosti rodičů až nepřiměřeně. Stává se, že se na pracovníky klubu rodiče obrátí „*jak to, že dostala moje holka pětku, i když tu u Vás [na doučování] byla?*“ Když se něco takového stane, snaží se pracovnice klubu vysvětlit, že jsou to stále rodiče, kdo je zodpovědný za vzdělávání dítěte. Prostor klubu na práci s dítětem je limitovaný – není dostatečný na zajištění všeho a neznamena, že rodiče nemusí mít dohled nad rozvojem dítěte. Pracovníci klubu ale musí vyvažovat, jak kritičtí mohou být vůči rodičům, aby si uchovali s rodiči dobrý pracovní vztah.

Pracovník, který tuto práci s romskými dětmi a posléze žáky vykonává, by měl mít nejen povědomí o romské komunitě, ale také o tom, jak to v rodinách funguje, v jakých podmínkách žáci bydlí, jaké mají možnosti k přípravě na vyučování, jak tráví svůj volný čas a mnoho dalších. Pokud budu mít nepřiměřené nároky na někoho, kdo je nemůže splnit, neporozumíme si. My se žákům snažíme vytvářet na prvním místě podnětné prostředí k učení, poskytovat jim podporu při doučování a při přípravě do školy a na druhém a dalším místě také zajistit důležité kamarádské vztahy, pochopení, objevování nepoznaného, kvalitní vzdělávací aktivity a prohlubování důvěry. (pracovnice klubu Věra Wdóvková, osobní sdělení, 2. října 2020)

V doučovacím klubu K9 je zavedeno nepsané motivační pravidlo, které podporuje docházku. Když žák pětkrát správně dorazí, může si vybrat z „motivační krabice“ něco, co mu zrovna chybí. Jsou to jen drobnosti, třeba propiska, tužka apod., ale žáky motivují. V klubu využívají i vnitřní motivaci žáků, sledují dlouhodobější zájmy žáků, pracovníci se ptají starších žáků na kariérní volby a snaží se zdůraznit, co z nich případně vyplývá pro školní přípravu. Motivaci dětí posilují zajímavé aktivity, vzdělávací hry, do jisté míry i soutěživé aktivity, když se dobře vyberou pro potřebu zapojených dětí (aby byly všechny zhruba na podobné úrovni a úkoly nebyly nepřiměřeně obtížné). Pomáhá také řád aktivit, pravidla a pravidelnost činností.

V létě je zajišťována činnost klubu v menším rozsahu. Přípravovány jsou společné akce pro žáky a rodiče. Jsou také žáci, kteří se v létě připravují na přezkoušení, pokud jim v některém předmětu hrozí propadnutí. Těm pak pracovníci poskytnou intenzivní podporu, třeba i v rozsahu 1 hodiny každý den. Aktivity klubu jsou o prázdninách zaměřené na rozvoj čtenářské a matematické gramotnosti. Žáci si v klubu mohou číst, procvičují si matematiku a čtení zábavnou formou a hrami. Více času tráví venku, zařazují se pohybové aktivity a tanec a také aktivity zaměřené na všeobecný přehled (např. exkurze do firem). Doučovací kluby jsou v létě otevřené i konkrétním zakázkám žáků, např. těch, kteří již dochází do vyšších ročníků ZŠ a na SŠ, nebo se potřebují zlepšit v některém předmětu.

Osvědčila se nám celoprázdninová hra „Diamantové léto“, kdy žáci za svou přítomnost v K9 a splnění úkolů v matematice a českém jazyce obdrželi každý den jeden diamant. Ten navlékali na svůj provázek a každému postupně vznikala diamantová šňůra. Vedli jsme tak žáky ke každodenní docházce. Ti, kteří získali svou houževnatostí a snahou aspoň 20 diamantů (což odpovídalo docházce min. obden do K9 přes prázdniny), šli s námi na slíbený film do kina. (pracovnice klubu Věra Wdóvková, osobní sdělení, 3. září 2020)

Klub se snaží omezit bariéry účasti dětí na mimoškolních aktivitách školy (adaptační pobyty, výlety aj.) – vysvětlit rodičům účel cesty, proč je důležité tam dítě poslat apod. Občas se však tyto bariéry nepodaří prolomit, jelikož jsou rodiče u pohybu dětí mimo místo bydliště velmi úzkostliví.

Pracovníci klubu pozorují, že žáci docházející do klubu prochází výukou na ZŠ s menšími obtížemi. Jsou lépe připraveni na výuku (mají pomůcky a splněné úkoly), mají lépe procvičené obtížné jevy, objevuje se méně výtek pedagogů. Mají o něco lepší známky, méně často jsou hodnoceni „neprospěl“, méně často opakují ročník. Daří se také snižovat absence a omezit předčasné odchody ze vzdělávání. Lepší vztahy zažívají i ve třídách, se svými spolužáky. Když přichází do školy připraveni, docházka do školy je pro ně méně stresující. Pracovnice klubu mají pocit, že se díky tomu daří eliminovat i některé nevhodné projevy v chování žáků.

Žákyně se do vyloučené lokality v Krnově přistěhovala se svými rodiči a sourozenci v době docházky do 5. ročníku ZŠ. Začala chodit na doučování brzy poté, co jsme rodině naši službu nabídli. Chodila do K9 ráda. Nejvíce ji ve škole trápila matematika, na kterou jsme se proto zaměřili. Vždy ukončila řádně ročník a nikdy nemusela dělat opravné zkoušky. Do školy chodila pravidelně a neměla neomluvené hodiny. Později se rodina musela z finančních důvodů odstěhovat, ale po ¾ roce se opět do Krnova vrátila. Navázali jsme na doučování z matematiky a museli zařadit do doučování i další předměty, ve kterých v daný okamžik neprospívala. Vše jsme společnými silami zvládli a v 9. třídě podala dívka přihlášku na střední odborné učiliště a zdá se, že školu úspěšně dokončí. (pracovnice klubu Věra Wdóvková, osobní sdělení, 2. října 2020)

Provoz klubu zajišťují dvě pracovnice. Výhodou je, pokud mají pedagogické vzdělání, minimálním požadavkem je maturita. Jedna z pracovníků studuje v navazujícím magisterském studiu speciální pedagogiku.

Role *doučujícího pracovníka* je zaměřena především na doučování žáků a jejich přípravu na vyučování. Pracovník *pro práci s komunitou* se zaměřuje na spolupráci s rodiči a doučování provádí doplňkově. Zaměřuje se na pravidelnost školní docházky, omlouvání nemocí, neomluvené absence, domácí přípravu na výuku, zprostředkovává rodičům komunikaci se školou, pomáhá řešit úhrady nebo dluhy, zápisy do škol, zprostředkovává informace rodičům, kteří nemají přístup k internetu apod. Poradenství rodičům probíhá individuálně. Když děti nedojdou do výuky, škola se může obrátit na tuto pracovnici a požádat ji, aby zašla do rodiny a zjistila důvody. Návštěva v rodině obvykle vede k tomu, že dítě do školy přijde.

V současné době je organizačně činnost klubu K9 zajišťována v rámci projektu Společný rozvoj inkluze v Krnově, formou partnerství s finanční účastí. Pracovníci doučovacího klubu a předškolního centra jsou tedy hrazeni z projektu. S tím souvisí povinnost plnit stanovené monitorovací indikátory (např. „počet podpořených osob“), pravidelně podávat zprávu o realizaci projekt apod. Podmínkou docházky je oficiální přihláška dítěte do klubu a rozsah doučování žáka min. 90 minut týdně. K administrativní stránce vedení klubu patří vedení záznamů, zejména přihlášek do K9 a vedení docházky žáků. Docházku vedou pracovnice klubu denně. Jednou měsíčně je vyhodnocována spolu s rodiči: pracovník pro práci s komunitou rodiče obejde a dává jim zpětnou vazbu, kolikrát žák přišel, kolikrát měl přijít a zda se jeho cíl podařilo naplnit.

Přihlášku žáka podepisuje vždy zákonný zástupce. Při podepisování přihlášky je srozuměn s možnostmi doučování, možností případného pořizování fotografií pro potřeby publicity projektu, organizačním řádem K9, pracovní dobou, rozvrhem/rozpisem doučování žáka.

2.8.3 Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základní škole

VELKÉ HAMRY, ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA VELKÉ HAMRY, PŘÍSPĚVKOVÁ ORGANIZACE
Příklad popisuje činnost školního speciálního pedagoga a koordinátora inkluze v kontextu ŠPP v základní škole. Podstatou dobré praxe je snaha školy poskytnout speciálně pedagogickou péči vysokému počtu žáků, a to dokonce i v rámci 1. stupně PO, a dále individualizace výuky s oporou o IVP a PLPP.

Speciální pedagožka školy má v péči cca 40 žáků, což je 15 % žáků školy. Péče pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je poskytována v malých skupinkách 2 až 3 žáků v rámci předmětů speciálně pedagogické péče (PSPP). Skupiny mohou být složeny z žáků na sebe navazujících ročníků. Rozsah je obvykle 1 hodinu týdně, u některých žáků i 2 hodiny týdně, zpravidla z disponibilních hodin v dopoledních hodinách (odpoledne bývají žáci unavení). Část hodiny zpravidla pracují žáci podle individuálního zadání, část hodiny pracují ve skupině na obdobném typu aktivit a úkolů jako v individuální části. Po samostatné práci žáci společně kontrolují postup a hledají správné řešení.

Náplň hodin vychází ze závěrů ŠPZ, informací učitelů o zjištěných oslabeních, dále se odvíjí od průběžné orientační diagnostiky speciálního pedagoga. Obzvláště od SPC bývají doporučení (podpůrných opatření) velmi podrobná i návodná. Pomáhá, pokud jsou jmenovány konkrétní dovednosti, které mají být rozvíjeny. Lze přihlédnout ke konkrétnímu zadání učitele – činnost se pak věnuje cíleně obtížím žáka, pracuje s konkrétními pracovními listy či pomůckami atd. Individuální péče speciálního pedagoga je poskytována jen výjimečně vzhledem k počtu žáků s doporučením PSPP.

Speciální pedagožka si vede pro každého žáka kartu. V kartě je zaznamenáno, jaké zacílení měly jednotlivé hodiny PSPP, jaké pomůcky/pracovní listy/hry byly využity a s jakým výsledkem – speciální pedagog tak má záznam pro svoji činnost v další hodině, kdy ví, které dovednosti

dále nacvičovat, které aktivity lze již opustit apod. Do karty jsou zaznamenány také jakékoliv konzultace jak s pedagogy, tak s rodiči. Na konci dne se pak zpracovává příprava na další den. Ta se opět skládá jednak z práce pro celou skupinku, jednak také z úkolů pro jednotlivé žáky.

V rámci činnosti speciální pedagožky na této škole je postupně rozvíjena sbírka příprav do hodin a sbírka reedukačních materiálů. Osvědčilo se čerpat z materiálů <http://www.kaminet.cz>, využívá se také výukový program Včelka a Ztracená čeština, nápravné materiály Jiřiny Bednářové, pracovní listy výukového systému Logico Picollo, pracovní listy a materiály nakladatelství Tobiáš, materiály ze systému rozvoje jazykových schopností dle Elkonina aj. Užitečné jsou také jakékoliv zpracované materiály zjednodušující činnosti a strukturující intervence; využívány jsou také reedukační materiály založené na principu hry nebo práce s příběhy. Speciální pedagožka následně dobírá vhodný typ činnosti pro rozvíjené dovednosti.

Speciální pedagožka má připraveny přehledy a tabulky reedukačních materiálů – pro 1. a 2. stupeň v oblastech techniky čtení, porozumění čtení, pravopisu ČJ, zrakového vnímání a prostorové orientace, sluchového vnímání, pozornosti a paměti, logopedické intervence, matematických dovedností a všeobecného přehledu. Představují konkrétní postupy a volbu speciální pedagožky, která vyplývá z postupně získávané zkušenosti s intervenčními materiály, rozšiřování jejich sbírky a přehledu o tom, jaké dovednosti je třeba u dětí rozvíjet a v jaké vývojové sekvenci.

PSPP se v této škole zaměřují na nápravu v konkrétních oblastech, např. zrakové a sluchové vnímání, čtení, porozumění čtení a slovní zásobu, gramatiku, psaní, pozornost, paměť, všeobecné znalosti. Jednotlivé hodiny obvykle kombinují zaměření na více oblastí. Specializované PSPP, např. pro děti se smyslovým nebo tělesným postižením, nejsou v této škole vedeny. Z předmětu s reedukačním zaměřením škola neznámkuje a nedává známku na vysvědčení.

Osvědčilo se, když si speciální pedagog na začátku roku sežve – během třídních schůzek – rodiče, jejichž děti se toto podpůrné opatření týká. Přestaví se jim, popíše svoji nabídku i způsob práce s dítětem. Nabízí rodičům také možnost dalších konzultací. U nich je vhodné vyjít vstříc v čase, např. směřovat setkání na odpolední hodiny. Počátek školního roku bývá věnován vhodnému nastavení pomůcek a cílů spolupráce pro všechny žáky. Zároveň je formou přílohy k IVP zakládán přehled pomůcek, které jsou žákovi pořízeny. Speciální pedagog také získává informaci od učitelů z jednotlivých předmětů, jaké obtíže a potřeby dítěte pozorují.

Mimo PSPP je ve škole poskytováno *doučování v odpoledních hodinách*, které je financováno v rámci projektů a je zaměřeno na zvládnutí konkrétního učiva v určitém předmětu, dovysvětlení či procvičení dovedností. Zpravidla je realizováno třídním učitelem, který má o potřebách dítěte ve výuce nejlepší přehled; využíváno je také doplnění úvazku AP činností lektora doučování. Doučování ve škole je kombinováno s podporou školní přípravy v klubovně pro děti ze SVL (→2.10.2).

Škola si vede *evidenci o dětech se SVP* v podobě tabulky, ze které jsou zřejmé okolnosti podpory (identifikátor znevýhodnění, stupeň PO), využitá podpůrná opatření, významné termíny v péči o dítě (platnost doporučení, kontrolní vyšetření). Škola také sleduje, v jaké administrativní fázi podpory žáka se nalézá (doporučeno využití ŠPZ, čekání na výsledky vyšetření, škola obdržela doporučení; rodič vyjádřil souhlas s doporučením, je či není sestaveno IVP). Žáci zařazení do 1. stupně PO jsou evidováni obdobným způsobem. Evidence touto formou je jednou z možností, v jiných školách mohou být využity i jiné postupy, třeba v elektronickém systému, se sdíleným úložištěm souborů apod.

Nadstandardní je přístup školy *k individualizaci*, a to jak v podmínkách vytvořených školou pro individualizaci (☞2.7.2), tak ve využití plánů pedagogické podpory, individuálních vzdělávacích plánů a faktických úprav ve výuce již u žáků v 1. stupni podporných opatření. Škola postupuje tak, že ihned po rozpoznání dané potřeby pedagogickou a speciálně pedagogickou diagnostikou a po projednání s rodičem poskytuje odbornou péči speciálním pedagogem. Podle potřeby doporučuje současně nebo po vyhodnocení určitého období 1. stupně PO využití služby ŠPZ. Speciálně pedagogická péče, pedagogická intervence i využití dostupných pomůcek se však mezi stupni podpory přiměřeně prolínají. Škola velmi často využívá IVP a s využitím IVP vzdělává i žáky se závažnějšími speciálními vzdělávacími potřebami.

U žákyně 8. ročníku, jejíž intelektové předpoklady jsou v pásmu lehkého mentálního postižení a v jejíž rodině se navíc používá ke komunikaci výlučně romský jazyk, IVP upravuje výuku ČJ, AJ, matematiky, fyziky, přírodopisu, zeměpisu, dějepisu a se zohledněním reálných výsledků žákyně i druhého cizího jazyka. Prioritou IVP je posouvání vědomostí, orientace na budoucí volbu povolání, rozšíření dovedností a propojování naučeného s praktickým životem. IVP popisuje poskytování asistenta pedagoga v rozsahu 20 h týdně, 1 h PSPP a 1 h pedagogické intervence zaměřené na dovysvětlení látky. Výuka je upravena k minimálním výstupům a úpravy jsou pro jednotlivé předměty v IVP popsány. Upraven je způsob ověřování vědomostí a dovedností i hodnocení žákyně. (V tab. 24a uvádíme příklad popisu úpravy metod výuky z tohoto IVP. IVP zahrnuje i dohodu s rodiči a žákyní o postupu práce, kterou pro zajímavost také uvádíme v tab. 24b.)

Škola nadále využívá plán pedagogické podpory (PLPP), který již není povinnou součástí podpory v 1. stupni PO. PLPP i IVP jsou pro školu zmapováním toho, co žák potřebuje upravit ve výuce a jde do jisté míry až o určitý druh smlouvy mezi školou, pedagogy, žákem a rodičem, který umožňuje zdůraznit požadavky na rodiče (potřeba zajištění pomůcek a domácí podpory). K PLPP škola přistupuje obvykle tam, kde je potřeba koordinace většího počtu pedagogů nebo koordinace v rámci podpory speciálního pedagoga. Úpravy v rámci jedné třídy pedagog obvykle zvládá i bez sestavení PLPP.

Škola diferencuje potřebu podpory mezi dětmi: některé jsou dlouhodobě v 1. stupni podpůrných opatření (a úpravy pro ně má již škola dobře zmapované), jiným je doporučeno využít ŠPZ (→2.10.1).

Tab. 24a IVP žákyně s LMP – úprava metod

Metody výuky (pedagogické postupy)
Pokyny zadávat postupně, po krocích, dílčí cíle. Delší časové limity na práci, průběžná aktivizace, vracení do úkolu, dohled na pochopení a dokončení práce. Individuální dovysvětlení látky. Ověřovat porozumění zadaného úkolu. Individualizace pomůcek – pracovní listy, speciální učebnice pro žáky se SVP. Zkrácená forma písemné práce – požadavek pouze základní úrovně dovedností. Pochválit drobné dílčí úspěchy. Řešení typových úloh – využití názorných pomůcek, propojení s praktickým životem. Respektovat míru nadání, zadávat takové úkoly, aby motivovaly.

Tab. 24b IVP žákyně s LMP – dohoda s rodiči a se žákyní

Spolupráce se zákonnými zástupci žáka
Rodiče se budou zajímat o prospěch, podpoří docházku v odpoledních hodinách na hodinu pedagogické intervence i doučování. Kdykoli mohou přijít za učiteli, asistentkou či speciálním pedagogem na konzultaci.
Dohoda mezi žákem a vyučujícím
Žákyně se bude snažit se stále zlepšovat. Nespokojí se s tím, co už umí. Bude se připravovat na hodiny, nosit pomůcky, komunikovat s asistentkou. V hodinách bude dávat pozor, pokud nebude něčemu rozumět, řekne si o pomoc.

Ukázky z vybraného PLPP žáka se sociálním znevýhodněním, zařazeného do 1. ročníku, jsou obsaženy v tab. 25a–25c. Plán je zpracován v listopadu s cíli na nejbližší 3 měsíce výuky. Z ukázky vyplývá nadstandardní rozsah práce s pomůckami, využití spolupráce speciálního pedagoga na diagnostice a značná konkrétnost plánu. Škola poskytuje v rámci plánu 1 hodinu PSPP týdně a 4 hodiny doučování ve školní družině.

Tab. 25a Charakteristika obtíží žáka a diagnostika v rámci PLPP

Pedagogická diagnostika:
Obtíže v českém jazyce, v současné době ze 7 hlásek pozná všechny (A, E, O, M, L, S, P), potíže nastávají se syntézou a analýzou hlásek do slabik a slov. Nezralost určování prvního a posledního písmene, počet slabik zvládne. Potíže činí určení krátké a dlouhé samohlásky. V současné době učíme pouze velká tiskací písmena, slabiky ještě nezkoušíme. Pojmová nezralost. Grafomotoricky nevyzrálý – odlišné podoby základních tvarů, uvolňovacích cviků, tvarů písma a číslic, tvrdé zápěstí, špatné držení tužky. V matematice zvládne vyjmenovat číselnou řadu, přiřadit číslce k počtu a pojmenovat číslo. Zkouší psát i další číslce do 10. Sčítá a odčítá s názorem, s dopomocí asistentky. Sám příklad nezapíše. Poznává více a méně. V projevu celkově méně samostatný, potřebuje pomoc asistentky, její ujišťování o správnosti či dopomoc. Pokud není asistentka, vyhledává pomoc u spolužáka který ochotně občas udělá za něho. Často požaduje, „udělejte to za mě.“, což je způsobeno jeho čím dál častějším nezájmem a pohodlností. Ve škole ho to moc nebaví, těší se na přestávky a domů.
Speciálně pedagogická diagnostika:
Chybí předškolní příprava, má obtíže grafomotorické i percepční (oslabené sluchové i zrakové vnímání), problémy s pozorností a soustředěním. Snaží se úkoly plnit rychle, ale bez přemýšlení, na tom musíme postupně pracovat. Je snaživý, ale často působí unaveným dojmem. Rád pracuje s různými pomůckami. Na našich hodinách je velmi snaživý, potřebuje delší zácvik do úkolů. Pokud pracuje s výukovými pomůckami opakovaně, je vidět zlepšení v koncentraci a ve způsobu práce. Je potřeba nastartovat myšlení a pracovat na odstraňování strategie „pokus–omyl“. Velké oslabení v paměti, zejména sluchové. Teprve se sžívá s myšlenkou, že má nějaké povinnosti, které musí ve škole plnit.

Tab. 25b Stanovení cílů PLPP

Do konce I. pololetí – osvojení probraných písmen abecedy v tiskací podobě, pouze VELKÁ písmena. Syntéza písmen do slabik, čtení slabik z velkých tiskacích písmen. Možná syntéza slabik do slov, čtení slov s otevřenými slabikami. Psaní velkých písmen, slabik, slov. Opis, přepis. Sčítání a odčítání do 10??? za pomoci názorných pomůcek. Číselná osa. Celková reedukace grafomotorických obtíží. Rozvoj slovní zásoby, pojmové vyučování. Motivační práce pro zvýšení samostatnosti a povzbuzení k práci. Při stanovení cílů respektovat sociální a kulturní zázemí chlapce, učivo rozdělit do delšího časového úseku.
--

Tab. 25c Úprava pomůcek v PLPP

Živá abeceda – vybrané pasáže, Uvolňovací cvičení, Písanka CS, Hravá matematika. + PL na rozvoj všech oslabených stránek dle potřeby, hry, pexeso, pomůcky pro reedukaci čtení, psaní. Pracovní listy Hrajeme si s písmeny (Zelinková), Když dětem nejde čtení (Emmerlingová), jazykový program podle Elkonina, aplikace tablet, PC, učební systém Logico Picollo a Mini Luk, logopedické obrázky, obrázky mluvidel, logopedické texty, uvolňovací cviky pro grafomotoriku (Bednářová), percepční cvičení ze stimulačního programu Maxík. Pracovní listy pro nápravu oslabených oblastí, karty se slabikami a písmeny, dějové obrázky, výuková aplikace Včelka, stránky Kaminetu – zejména nápravná cvičení.
--

Uvedme ještě jeden příklad z poskytování PLPP:

J. je snaživý žák 4. ročníku. Jeho vzdělávání je ovlivněno odlišným sociokulturním prostředím rodiny. Již od předškolního věku je motivován ke školní práci, byl zařazen do stimulačního programu Maxík. Snaží se být úspěšný, a to jej vede k častějšímu používání pokusu-omylu. Podporu potřebuje v oblasti jazykového citu (skloňování, agramatismy), v technice čtení a zejména porozumění textu (např. určování času). Ve sluchovém vnímání má obtíže s rozlišováním dlouhých a krátkých samohlásek. Dobré výkony má v matematice. Vzdělávání je ovlivněno absencemi (chronické onemocnění). PLPP bylo žákovi vystaveno v říjnu. Bylo doporučeno zaměřit podporu ve výuce na čtení a zlepšení v pravopisu, podporu vyjadřovacích schopností, vedení žáka k většímu uvažování nad otázkami. V metodách je kladen důraz na slovní projev oproti projevu písemnému, doporučena je častá pochvala, ověřování porozumění, podpora sebekontroly a poskytnutí dostateku času na práci, písemné práce kratší a preference ústního zkoušení. V rámci školy je zajištěna speciálně pedagogická péče se zaměřením na sluchové vnímání (čtení se bzučákem, správné umístění znaménka ve slově), rozvoj jazykového citu (užívání slovních druhů, správné používání předložek, rozpoznání času). Využity jsou pracovní listy, výukové hry a systémy, program Včelka, Ztracená čeština a další aplikace na iPad, grafická schémata rozvoje jazykových schopností podle Elkonina, PC program Pavučinka aj. V odpoledních hodinách je zajištěno doučování.

Z diskuse ve škole vyplývá, že materiální podmínky zde považují za důležité, daleko důležitější je ale vztah pedagogů – aby byl k dětem vstřícný, aby pedagogové přijímali děti i s jejich odlišnostmi. Na stejnou úroveň staví i spolupráci mezi pedagogy navzájem. Přístup rodičů (nízká motivace či nedostatečná spolupráce) by neměl ovlivňovat přístup pedagogů k žákům. Je třeba být také naprosto realistický co do očekávání na domácí přípravu – někteří rodiče mají sami obtíže s dovednostmi, které se dítě ve škole učí. Pracovníci školy v rozhovoru zdůrazňují, že „jsou na cestě“. Snaží se jít směrem, který považují za správný, dotazníková šetření mezi žáky a rodiči jim ke zvoleným opatřením poskytují pozitivní zpětnou vazbu. Ale je ještě řada věcí, které musí zvládnout a vyřešit.

Je třeba postupovat opravdu důsledně dle IVP. Je to všechno jenom v lidech, ono se to běžné školství brání... (...) Podle mě by se měla změnit definice, co to je dobrá škola. Oni si všichni myslí, že dobrá škola a dobrý učitel je ten, kde má 15 dětí jedničkářů ve třídě. Ale dobrý učitel je podle mého názoru ten, kdo i to dítě, které nemá velké nadání, dokáže posunovat. V berlínské škole o těchto dětech hovořili jako o „dětech s batohem problémů“, a to je výstižné. Co je to dobrá škola... učit běžně nadané děti, to svým způsobem není problém. Ale mít různorodou třídu, kde jsou romské děti, cizinci, žáci s pomalým pracovním tempem, žáci sociálně znevýhodnění, žáci průměrní i velmi šikovní, a přesto všechny děti naučit a posunovat na jejich cestě... to jsou VIP učitelé. (speciální pedagožka školy Lenka Kořínková, osobní sdělení, 2. července 2020)

Škola do reedukačních skupin zařazuje v případě potřeby a souhlasu rodiče a učitele i žáky v 1. stupni PO (např. žáci doporučení na základě depistáže přímo ve škole). Finanční prostředky jsou žádány pouze na jedno dítě za každou skupinu. Zároveň pokud dítě nevyužívá nabídnutou intervenci a opatření je neefektivní, dochází k vyhodnocení opatření jako neúčelného a není již dále poskytováno.

V praktické rovině škole pomáhá, že jeden ze zástupců vedení školy je určen pro řešení administrativy související s vykazováním PO. Škola velmi oceňuje, že existuje institut podmíněné finanční náročnosti – není tak již žádný tlak na administrativní změny doporučení, které by vyplývaly pouze ze změny požadavku na financování opatření.

Od školního roku 2019/2020 byla ve škole zavedena pozice sociální pedagožky. Dosavadní zkušenosti jsou velmi dobré, pedagožka osobně navštěvuje rodiny a prakticky řeší jakékoliv obtíže. Její podpora a spolupráce s dalšími členy ŠPP se týká nejen dětí ze SVL, ale také dětí-cizinců.

2.8.4 Kariérové poradenství a prevence předčasných odchodů ze vzdělávání

ODRY, ZÁKLADNÍ ŠKOLA, KOMENSKÉHO 6, PŘÍSPĚVKOVÁ ORGANIZACE

Příklad poukazuje na velmi úspěšnou praxi kariérového poradenství a prevence předčasných odchodů ze vzdělávání v základní škole, která vzdělává vysoký podíl žáků se sociálním znevýhodněním.

Kariérové poradenství na této škole zajišťují zejména školní psycholožka a výchovný poradce. Dále jej podporují koordinátorka inkluze, třídní učitelé a vyučující předmětu občanská výchova. Učitelé motivují žáky k účasti na burzách středních škol, podílí se na organizaci exkurzí do firem a škol, podporují spolupráci žáků s výchovným poradcem a psycholožkou. Pokud učitelé projeví zájem, školní psycholožka jim dodává věkově adekvátní materiály pro skupinovou práci ve třídě v oblasti výchovy k volbě povolání.

Na konci 8. ročníku je žákům a zákonným zástupcům nabídnuto dobrovolné *individuální kariérové poradenství*. V první fázi probíhá skupinové testování přihlášených žáků, které zahrnuje test studijních předpokladů a zájmové dotazníky. Následuje individuální konzultace pro žáky a jejich zákonné zástupce v trvání 30–45 minut, na které školní psycholožka sdělí výsledky testování, probere s žákem i jeho rodiči jejich představy o další studijní dráze a doporučí vhodnou školu. Této konzultace se zpravidla účastní i výchovný poradce, který má informace o nabídkách středních škol v bližším i vzdálenějším okolí. V případě, že žák projeví zájem, je pozván na individuální rozhovor i třídní učitel. U žáků se SVP pak může být přizván i speciální pedagog.

Žáci z rodin ohrožených sociálním vyloučením této možnosti v minulosti příliš nevyužívali; v posledních dvou letech se ale situace mění. Je to přičítáno tomu, že nad rámec individuálních setkání začala školní psycholožka vytvářet *podpůrné skupiny* pro tyto žáky, kde se v 5–7 setkáních věnuje jejich snům, představám o budoucnosti, kariéře v širokém smyslu jako „cestě životem“. Práce v těchto skupinkách se následně zúročuje v přihláškách na individuální kariérové poradenství.

Žáky 9. ročníku motivuje výchovný poradce k podání přihlášky na střední školu a zajišťuje řadu aktivit, které umožňují se *seznámit se středními školami a obory* (např. projektové dny, účast na Online veletrhu středních škol Moravskoslezského kraje a přehlídce SŠ GEMMA 2020 KVIC Nový Jičín, osobní prezentace zástupců středních škol), exkurze do podniků, výrobní praxe

nebo učilišť. Pro žáky i jejich rodiče jsou pořádány besedy se zástupci středních škol v okolí, kde jsou představovány jednotlivé studijní obory. Koordinátorka inkluze o nich aktivně informuje rodiny, u nichž je rozpoznána vyšší potřeba podpory při přechodu žáka na střední školu.

Výchovný poradce pomáhá s vyplněním přihlášek žáků na SŠ a kontroluje je. Pokud žák není přijat, ve spolupráci s rodiči hledá možnosti nástupu na další střední školu. Takto je připraven v jednotlivých případech podpořit i žáky, kteří již základní školu dokončili, nastoupili na střední školu, ale nedokončili ji. U nich nabízí setkání se žákem a jeho rodiči a poradenství při podání další přihlášky na střední školu.

Škola má v oblasti kariérového poradenství i další plány, na zintenzivnění komunikace se středními školami v Odrách a na zavedení besed s profesně úspěšnými Romy pro vyšší motivaci romských žáků.

Jako důsledek pozitivního vlivu a komplexní podpory v rámci kariérového poradenství na škole si v současnosti podávají přihlášky a nastupují na střední školy všichni žáci a žákyně školy. Průměrně dva žáci ročně odchází na víceletá gymnázia. Ze základní školy dále žáci nastupují do oborů masér, automechanik, kadeřník, prodavač, do maturitního oboru praktická sestra, ošetrovatelství apod. Dle zkušenosti ŠPP si žáci z rodin ohrožených sociálním vyloučením při přechodu na střední školu musí zvykat na dojíždění, větší osamělost, obtížnější pro ně může být vstup do nového kolektivu na střední škole.

Zvláštní pozornost je ve škole věnována těm žákům, u kterých je identifikováno zvýšené riziko předčasného odchodu ze vzdělávání, obzvláště pak žákům, kterým hrozí opakování ročníku nebo těm, kteří již ročník opakovali. S nimi výchovný poradce pracuje již od 6. ročníku. Opakování ročníku vnímá škola jako jednu z nejčastějších příčin předčasného ukončení základní školy. Cílem výchovného poradce je ve spolupráci s dalšími odborníky včas vyhledat, kterým žákům předčasné ukončení školní docházky hrozí.

Škola se snaží podpořit rozvoj prvostupňových žáků, kteří přišli na základní školu nepřipraveni. Pro ně zajišťuje v 1. až 3. ročníku také odpolední podpůrné „klubíky“. Ty jsou organizovány zvlášť pro každý ročník čtyři dny v týdnu, mimo pátky. ŠPP podporuje dobrou průběžnou péči o žáky, mj. je nastaven systém sdílení složek žáků přístupných pedagogům a dalším odborníkům ve škole. Složky žáků obsahují informace o potřebě podpůrných opatření a opatřeních a činnostech poskytovaných pro podporu žáka. Specifická péče je poskytována také žákům s výchovnými problémy (➡2.7.3).

U druhostupňového žáka s historií opakování ročníku se škola snaží motivovat žáky k žádosti o prodloužení povinné školní docházky. O tom, že se škole podpora daří, svědčí skutečnost, že téměř všichni žáci školy dokončují povinnou devítiletou školní docházku a získávají základní vzdělání. V posledních třech letech opouští školu v nižším než 9. ročníku (nezíská základní vzdělání) zhruba jeden žák ročně, průměrně u čtyř dalších žáků ročně se tomu daří předejít.

Škola si v rámci projektu sjednala souhlas se zřízením inovativní pozice *metodika záchytné sítě*, který se věnuje prevenci u žáků ohrožených předčasným ukončením školní docházky.

Zmiňme ještě, že škola přispívá k možnostem aktivního trávení volného času pro žáky mimo vyučování či zájmové vzdělávání tzv. komunikačním centrem, ve kterém se nachází počítače, tiskárna, dataprojektor, knihovna, deskové hry, hlavolamy apod. Žáci mohou prostor využít například ráno po příchodu do školy či odpoledne, než půjdou domů. Komunikační centrum využívá také družina, dále zde probíhají kluby deskových her či promítání filmů. V případě potřeby zde může probíhat i výuka či doučování. V prostorách komunikačního centra je vždy zajištěn dohled.

2.8.5 Sociální pedagog působící v základní škole

BRNO, ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA, NÁM. 28. ŘÍJNA 22, PŘÍSPĚVKOVÁ ORGANIZACE
Příklad popisuje činnost sociálního pedagoga na základní škole v blízkosti sociálně vyloučené lokality. Sociální pedagog zde snižuje výskyt skrytého záškoláctví, neomluvené absence žáků, řeší obtíže v chování a další jevy ohrožující školní úspěšnost dítěte. Je součástí komplexního systému podpory žáků, který zde stručně popisujeme.

Základní škola nám. 28 října 22 v Brně byla původně běžnou školou s žáky s dobrým socioekonomickým zázemím. V roce 2004 byla rozhodnutím zřizovatele sloučena s další ZŠ, působící v sociálně vyloučené lokalitě. Poté začala být považována za školu, kam dochází především žáci s méně příznivým socioekonomickým zázemím, a to i přes výraznou snahu o komunikaci s rodiči dětí z oblastí mimo SVL a o předejití této situaci (blíže Suralová, 2008, s. 47–69).

Přístup školy k žákům je inkluzivní a aktivní. Obsahuje dlouhodobě nadstandardní opatření pro podporu vzdělávání žáků. Škola vytváří vlastní pedagogickou koncepci, kterou zpřístupňuje v publikacích školy – zejména Modelu komunitního a inkluzivního vzdělávání: kartotéka podpůrných a vyrovnávacích opatření (ZŠ a MŠ Brno, nám. 28. října 22, 2015) a ve výstupech projektů, např. *Rovné příležitosti ke vzdělávání pro romské žáky v inkluzivní škole* (2012) a *Inkluzivní vzdělávání žáků ve školách „spádových“ sociálně vyloučeným lokalitám – v tzv. romských školách* (2013). Pouze část opatření je financována zřizovatelem školy. Velký důraz je kladen na důsledné dokumentování aktivit napříč školními roky a vyhodnocení jejich úspěšnosti, což je patrné např. ve výročních zprávách (*Dokumenty*, nedat.). Škola je pro sdílení poznatků s dalšími školami členem ligy komunitních škol (<https://www.ligakomunitnichskol.cz>).

Součástí komplexního pedagogického systému školy je včasná podpora (edukačně stimulační skupiny v MŠ, přípravné třídy ZŠ), screening speciálních vzdělávacích potřeb a propracované postupy u žáků s různými typy obtíží (odlišné kulturní prostředí, jiné životní podmínky, logopedické obtíže, obtíže v chování, absence), spolupráce s PPP a SPC, metodická podpora a vzdělávání pedagogů, asistence ve více formách (školní asistent, asistent pedagog, asistence studentů a mezi učiteli, asistence pracovníků školního poradenského pracoviště) a činnost tandemových učitelů (blíže ZŠ a MŠ Brno, nám. 28. října 22, 2015).

Pedagogický přístup školy je orientovaný na dítě, vtahuje do spolupráce děti i rodiny, počítá s výraznou mírou individualizace. Na prvním stupni se pracuje se vzdělávacím programem *Začít spolu*, využívána jsou Centra aktivit a projektové vyučování. Na druhém stupni je využívána integrovaná tematická výuka (*O škole*, nedat.). Škola zajišťuje celodenní program, kde je formální vzdělávání doplněno neformálním, a to od 7.40 do 16.00 každý pracovní den. Jeho součástí jsou edukačně stimulační hodiny, hodiny doučování/přípravy na vyučování, kroužky (čtenářský, hudební, taneční, výtvarný, sportovní, dramatický a další), školní družina a školní klub. Družina pro děti od přípravného do 4. ročníku zajišťuje dopomoc při přípravě do školy a různorodý program pro rozvoj dětí (hry, pohybové aktivity, výtvarné aktivity, zpěv, čtení dětem). Zázemí školního klubu umožňuje žákům 5. až 9. ročníku využít knihovnu, počítače s přístupem na internet, žáci se tam mohou připravovat na výuku (doučování), odpočívat, možné jsou hudební, sportovní a výtvarné aktivity, stolní hry apod.

Podstatné je také materiální vybavení školy – učebny pro integrovanou tematickou výuku a pro projektovou výuku (blíže Tománek a kol., 2012). Významnou pomocí je zajištění plně obsazeného školního poradenského pracoviště (ŠPP), které vzniklo v roce 2005 a zásadně bylo rozšířeno od roku 2009. Tvoří jej výchovní poradci pro každý stupeň, školní metodik prevence, školní psycholog, speciální pedagogové pro každý stupeň a právě sociální pedagog.

Nejvýznamnějším prvkem činnosti sociálního pedagoga je organizace výchovných komisí (VK), které jsou jedním z nejdůležitějších postupů školy k nápravě těch obtíží v docházce a chování, které nevyřeší třídní učitel. S výchovnými komisemi je spjata rozsáhlá komunikace s učiteli, zákonnými zástupci žáků, kurátory a sociálními pracovníky odboru sociálně-právní ochrany dětí, přestupkovými odbory městské části a Policíí ČR, rozsáhlá agenda záznamů o činnosti sociálního pedagoga a vytváření zpráv pro další organizace. Sociální pedagog se též podílí na diagnostice potřeb žáků – aspektů souvisejících s životními podmínkami a odlišným kulturním prostředím.

Mezi méně typické činnosti sociálního pedagoga, které ale na této škole zastává, patří péče o aktualizaci webových stránek související s online výukou (v době omezení vyplývajících z pandemie covid-19) a správa souvisejících aplikací (účty pro žáky a učitele). Na rozdíl od některých jiných škol nejsou součástí práce sociálního pedagoga návštěvy přímo v rodinách, účastní se ale případových konferencí na OSPOD nebo v jiných institucích a koordinačních setkání pracovníků, např. v oblasti prevence kriminality či doučování. Sociální pedagog patří mezi ty pracovníky ŠPP, kteří jsou připraveni podle rozvrhu služeb k poskytování krizové/akutní intervence. Tou je zde míněno opatření, kdy žáci, jejichž chování není možné zvládnout ve výuce, jsou odváděni na školní poradenské pracoviště, kde je jim poskytnuta možnost zklidnění, prohovoření situace, hledání řešení, které umožní návrat do výuky nebo předejde situaci do budoucna. Žáci školy jsou informováni, že si mohou krizovou intervenci vyžádat i sami, pokud ji potřebují. Vždy je pořízen zápis o krizové intervenci pracovníkem ŠPP a je prodiskutován s pedagogem. Sociální pedagog se také podílí na konzultačních hodinách ŠPP pro rodiče.

Výchovná komise je součástí několikastupňového systému řešení obtíží žáka v oblasti docházky, chování či prospěchu. V pedagogické koncepci školy je klíčovým pracovníkem ve vztahu k žákům a rodičům třídní učitel – je „nositelům vzdělávání a koordinátorem realizace podpůrných a vyrovnávacích opatření“ (MŠ a ZŠ Brno, nám. 28. října 22, 2015, s. 6). V případě jakýchkoliv obtíží tak první aktivity realizuje vždy pedagog. Škola klade důraz na to, aby byly řešeny rychle, než přerostou do rozsahu, v kterém budou již obtížně zvladatelné. V tab. 26 je uvedeno, při jakém počtu neomluvených hodin jsou zpravidla iniciována vybraná opatření. Hranice jsou odvozeny z metodického pokynu MŠMT k postupu v případě záškoláctví (Salavcová & Foist, 2017; MŠMT, 2002), v současnosti byly mírně upraveny ve snaze ověřit možnost snížení počtu výchovných komisí. Mimo tyto kroky mohou být realizovány pohovory metodika prevence se žákem, školního psychologa se žákem, pohovor zákonného zástupce se sociálním pedagogem či pohovor ředitele školy nebo jeho zástupce s rodičem.

Tab. 26 Základní kroky při řešení neomluvené absence

Kroky řešení	Neomluvených hodin
pohovor třídního učitele se zákonným zástupcem	8 a více
výchovná komise	10 a více (do 2019/20) 16 a více (od 2020/21)
předání informace přestupkové komisi/OSPOD	25 a více
předání informace Policii ČR	100 a více, opakování záškoláctví v dalším pololetí nad 25 hodin

Výchovné komise jsou svolávány nejen z důvodu neomluvené absence. Výroční zpráva (ZŠ a MŠ Brno, nám. 28. října 22, 2021) uvádí pro realizaci VK důvody uvedené v tab. 27. Některá z nich nejsou řešena samostatně, ale jen spolu s jiným větším problémem, typicky např. nezaplacení poplatku za pomůcky a pracovní sešity. Využití služeb ŠPZ je řešeno tehdy, pokud je nezbytné pro ta podpůrná opatření, která nelze zajistit bez vstupu poradenského zařízení (např. asistent pedagoga). Setkání k volbě povolání umožňují získat souhlas zákonného zástupce s testováním v rámci profesní orientace, předání kontaktů středních škol, doporučení k výběru školy s přihlédnutím k prospěchu a chování žáka.

Na výchovné komisi je snaha probrat všechna potřebná témata týkající se vzdělávání žáka. Poklady pro komisi vždy obsahují informaci k docházce, prospěchu, chování žáka a o spolupráci zákonného zástupce. Jestliže dochází do školy více dětí zákonného zástupce, je jednání o nich spojeno do jedné VK – řešení se zpravidla týká více dětí, lze ale také ocenit, pokud u některých dětí jsou obtíže menší než u jiných sourozenců.

Tab. 27 Důvody pro realizaci výchovných komisí (ZŠ a MŠ Brno, nám. 28. října 22, 2021, s. 19)

záškoláctví a skryté záškoláctví
výukové obtíže, opakované zapomínání pomůcek, nedůsledná příprava na výuku
agresivní chování žáků mezi sebou a k učitelům
pozdní příchody žáků
dlužné částky
volba povolání
souhlasy rodičů s vyšetřením v PPP/SPC
problémy dětí a rodičů v tíživých životních situacích [s dopadem do vzdělávání]

Výchovné komise se vždy účastní třídní učitel žáka, zákonný zástupce žáka a sociální pedagog. Bývá přítomen sociální pracovník či kurátor OSPOD. Zúčastnit se může také výchovný poradce, zástupce vedení školy, školní psycholog, zástupce Policie ČR či pracovník probační a mediační služby. Pokud je žák ve škole, bývá přizván na část výchovné komise; obecně je respektován názor rodiče na přítomnost žáka na jednání komise. V případě, že to požaduje zákonný zástupce žáka, jsou k výchovným komisím zváni zástupci neziskové organizace nebo další osoby. Přítomnost OSPOD se osvědčuje tehdy, když jsou řešeny závažnější problémy.

Komise bývá svolávána nejčastěji na úterý nebo čtvrtky, které nejlépe vyhovují termínům kurátorů/sociálních pracovníků OSPOD. Rodičům je vždy po prvotní konzultaci s OSPOD nabídnuto několik termínů na výběr. Škola vyžaduje, aby případná neúčast rodiče byla omluvena, snaží se však poskytnout náhradní termín, kterého se rodič bude moci zúčastnit. Komise se schází zpravidla v odpoledních hodinách, kvůli zaměstnání rodičů.

Komise je svolána většinou na podnět třídního učitele, jen v některých situacích doporučuje svolání sociální pedagog či školní poradenské pracoviště – zejména pokud není vývoj v případě příznivý. Svolává se formou pozvánky přes datovou schránku (OSPOD), pozvánkou předanou pracovníkem školy, případně je rodičům zaslána poštou. Ve fázi přípravy osloví sociální pedagog účastníky a sjedná termín. Spolu s třídním učitelem připraví podklady, tj. zejména sumarizaci hlavních informací o docházce, prospěchu a chování žáka a dosavadních opatřeních pro změnu situace. Informace z podkladů jsou vkládány do osnovy zápisu ze setkání.

Typická výchovná komise má rozsah 15 až 30 minut. Účastníci jsou sociálním pedagogem přivítáni a následně je předáno slovo třídnímu učiteli. Rekapituluje se důvody pro svolání komise a hledají se možnosti řešení. Pedagog přitom využívá své podklady, např. sešit o chování žáka. Ve škole jsou zavedeny dva typy sešitů o chování. Červené jsou k dispozici ve sborovně a v nich všichni učitelé mohou zapsat poznámky a pochvaly k příslušnému žákovi. Slouží jako podklad pro třídního učitele k hodnocení chování a udělování pochval nebo napomenutí,

důtek, popř. snížených známek z chování. Černý sešit vede výchovná poradkyně a zde se zapisují vážnější přestupky, např. urážky učitelů a spolužáků nebo napadání. Pokud je pro absenci nebo obtíže v chování žáka/žákyně něco typického, upozorní se na to – např. absence na odpolední části výuky, absence jen některé dny v týdnu apod.

Snahou je nalézt možnosti, jak může rodič danou situaci změnit, čím může přispět k řešení vzniklého problému. Sociální pedagog klade velký důraz na to, aby atmosféra nebyla jednostranně obviňující, aby jednání neprobíhalo z pozice moci nebo jako výsledek. Výchovná komise má být setkáním dospělých osob, které hledají vhodný postup v dané situaci. Za ni nemusí nést odpovědnost pouze rodič, může vzniknout z různých příčin. Sociální pedagog dbá na to, aby jednání mělo řád, sleduje čas, udržení tématu, udělení slova každému účastníkovi jednání. Všichni mají mít možnost říci to podstatné, jednání má být konstruktivní, s nadhledem a bez invektiv. Sociální pedagog také sleduje, aby se nezapomnělo na to, za co lze rodiče pochválit nebo co může škola ještě v dobrém nabídnout. Místem konání je zpravidla školní poradenské pracoviště, někdy jsou využity i prostory volné třídy. Používaná pracovna v ŠPP je vybavena stolem, křesly, je příjemně zařízená.

Výchovné komise musí následovat brzy poté, co se začne rozvíjet problém:

Mám rád výchovné komise, kde ten vlak ještě není příliš rozjetý do extrému, třeba když bilancujeme 50 nebo 60 neomluvených hodin, tam s tím nic moc dělat nemůžeme. Proto klademe třídním učitelům na srdce, aby se nebáli svolat „výchovku“ velmi brzy. O to nejde, že je tam zatím třeba jen 10–15 hodin neomluvených – to dítě může během 2 či 3 dnů navýšit na hranici, kdy nás již školní řád a zákony tlačí k tomu, abychom provedli formální kroky. (sociální pedagog Václav Rosík, 28. 6. 2021, osobní sdělení)

Zpravidla je tedy snaha na zakázku třídních učitelů reagovat konáním výchovné komise již bezprostředně následující týden. Další kroky jsou realizovány také ihned poté (dokončení zápisu, odeslání zprávy).

Ze setkání je v průběhu pořízen zápis, který je na konci setkání všemi schválen a podepsán. Orientační obsah formuláře pro záznam komise je uveden v tab. 28. Zápis směřuje k objektivnímu popisu situace, např. může zaznamenat, pokud absence vznikla bez vědomí rodiče. Je snaha psát jej stručný, snadno srozumitelným jazykem a vyhýbat se informacím, které by mohly být pro rodiče zavádějící – kupříkladu místo dříve používané tabulky s výčtem všech možných projevů rizikového chování, ve které se zaškrtovalo, přešla škola k uvedení výčtu pouze těch projevů, které jsou pro žáka relevantní. Pokud je to možné, je zápis předán okamžitě po skončení jednání, jinak je doposílán doporučeně či datovou zprávou. Nepřevzetí zápisu je zaznamenáno. Vždy je uvedeno poučení, že při absenci nápravy bude předána informace přestupkové komisi či Policii ČR. Jsou uvedeny termíny, rozděleny zodpovědnosti. U některých případů si OSPOD vyžádá po cca 1–2 měsících zprávu, nakolik došlo k nápravě situace, někdy je rovnou dojednan termín „vyhodnocovací“ výchovné komise.

Tab. 28 Struktura zprávy z výchovné komise

jméno žákyně/žáka/žáků, datum/data narození, bydliště
třída, datum jednání výchovné komise
témata k projednání (rizikové chování)
popis absence, prospěchu, chování, spolupráce rodiče, další
přijaté závěry (ZZ/škola)
poučení o důsledcích v případě pokračování obtíží
podpisy zúčastněných
razítko školy, podpis ředitele školy

Ve školách, kam dochází vyšší podíl sociálně znevýhodněných žáků, lze často slyšet, že obtíže s docházkou či chováním se řeší „stále dokola“. Proto je důležité zhodnotit, jak jsou konané komise úspěšné. Dle pozorování sociálního pedagoga nejsou výchovné komise všespasitelné, v nemalé části případů však dokážou předejít zhoršování situace. Na cca 170 VK konaných ve školním roce 2020/2021 navázalo nahlášení ne více než 25 přestupků a 10 hlášení případů na Policii ČR. Byť ne všechny komise se nutně musely týkat absencí, přesto lze konstatovat, že u více než 2/3 případů se komisí situace stabilizuje. Při porovnání výročních zpráv školy vidíme v roce 2011/2012 průměrnou absenci na žáka za 2. pololetí přes 100 hodin, zatímco za školní rok 2019/2020 byla sledována celková absence na žáka pod 50 hodin (ZŠ a MŠ nám 28. října 22, 2012; ZŠ a MŠ nám. 28. října 22, 2021).

Je důležité správně chápat roli výchovných komisí: dosažení změny výchovnou komisí je významnější než trestání rodiče (úvahy typu „zase jim to prošlo“ nejsou namístě). Učitelé si také nemají dělat výčitky, pokud rodič včasné upozornění z VK nezohlední a je třeba jej nahlásit na přestupkovou komisí. Oznámení podává již škola jako instituce, která má tuto roli určenu v nastaveném systému dosažení docházky. V souvislosti s tím by učitelům nemělo vadit, že nejsou seznámeni s návaznými rozhodnutími přestupkové komise.

Vedení školy klade důraz na to, aby sociální pedagog nepřijímal za pedagoga všechnu komunikaci se zákonným zástupcem žáka. Sociální pedagog se tak snaží plnit roli mediátora, podporovat komunikaci rodiče a učitele. Jeho výhodou je odstup od situace, může ji méně prožívat, protože je v ní účasten jen nepřímě. Sociální pedagog se snaží přizpůsobit svoji angažovanost potřebám jednotlivých pedagogů, ale při respektování tohoto základního uvedeného principu.

Na závěr uvádíme dvě stručné kazuistiky z činnosti sociálního pedagoga:

U dívky v 8. ročníku se v prvním pololetí školního roku objevila vysoká omluvená absence (80 hodin), neomluvená absence (nad 10 hodin), občasné pozdní příchody a neplnění domácích úkolů. Dívka nebyla hodnocena v jednom předmětu, v době výuky z domova kvůli covid-19 přebírala úkoly jen nepravidelně. Oproti tomu, když byla přítomna ve třídě nebo při vzdálené výuce, její chování bylo velmi dobré. Prospěch byl slabší v matematice. Zákonná zástupkyně dívky se zúčastnila jedné schůzky s třídní učitelkou, na jednu schůzku s ní se bez omluvy nedostavila. Výchovná komise se konala před koncem pololetí jako další krok, jak přispět k řešení vzniklé situace. Mezi závěry výchovné komise zazněla potřeba pravidelné a včasné docházky do školy, omlouvání absencí, pravidelná účast v online výuce a přebírání úkolů a účast na konzultacích. Nabídnuto bylo doučování včetně předání kontaktů, doporučena byla služba pedagogicko-psychologické poradny. Byla prodiskutována pravidla pro distanční vzdělávání. Pro druhé pololetí nebylo již nutné výchovnou komisi opakovat, dívka byla hodnocena ze všech předmětů a bylo jí poskytnuto také kariérové poradenství.

Rodina měla na škole umístěny dva sourozence na druhém stupni. Docházka i prospěch dětí byly řádné, než jeden z rodičů přišel o zaměstnání. Děti posléze přicházely do školy více unavené a podrážděné. Bezvýsledně proběhla jednání zákonných zástupců se třídní učitelkou, začala být problematická docházka dětí. Postupně bylo rozkryto, že v souvislosti se zneužíváním alkoholu jedním z rodičů jsou v rodině užívány nadměrné tresty, které až znemožňovaly školní docházku. Sociální pedagog kontaktoval OSPOD, děti byly umístěny do zařízení pro děti vyžadující okamžitou péči. Postupně se děti do školy vrátily, jednoho ze sourozenců se povedlo dovést až na střední školu. Druhý, vzhledem k obtížím s chováním přes veškeré snažení školy nedokončil základní vzdělání. Nyní je mu a matce žáka opakovaně nabízeno absolvování kurzu pro dokončení základního vzdělání.

Součástí školy jsou také dvě třídy mateřské školy a dvě třídy přípravného ročníku. Zatímco role sociálního pedagoga v MŠ je minimální (ojedinělé případy), v přípravném ročníku – pokud se tam obtíže s docházkou objeví – je naopak velká snaha okamžitě zasáhnout.

V rámci školního poradenského pracoviště je sociální pedagog podřízen vedoucímu ŠPP, kterým je výchovný poradce. Pravidelně jednou za týden probíhá na ŠPP koordinační schůzka, kde jsou rekapitulovány hlavní úkoly pro daný týden, koordinuje se spolupráce u aktuálních případů. Pracovníci ŠPP se účastní také dalších metodických a koordinačních porad pedagogického sboru školy.

2.9 Využití dynamického přístupu

Příklad uvedený v této části je jednou z možností, jak vnášet do práce školy *dynamický přístup* k poznávání potřeb žáků a jejich vzdělávání. Jeho podstatou je, že se pomocí pozorného sledování postupu žáka při řešení různých typů zadání a jeho odezvy na dopomoc v jeho průběhu hledají ty prostředky, které žákovi pomohou dosahovat dalších posunů, rozvíjet jeho myšlení, poznat a využít jeho potenciál, a které budou efektivní v práci pedagoga se žákem (blíže např. Lucká et al., 2020). Tento dynamický přístup se uplatňuje velmi často v podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jeho součástí je využití hodnocení a průběžné zpětné vazby, samostatné místo má v pyramidě kvalitní školy (Lábusová et al., 2021).

2.9.1 Feuersteinovo instrumentální obohacování ve výuce v základní škole

SVITAVY, ZÁKLADNÍ ŠKOLA, T. G. MASARYKA 27

Příklad odráží zkušenost školy, která začlenila Feuersteinovo instrumentální obohacování (FIE) do výuky formou samostatného předmětu. Postupně se škola stala centrem podpory FIE pro další školy a kurzy metody nabízí i veřejnosti.

S metodou instrumentálního obohacování (blíže např. Lucká et al., 2020) se škola setkala poprvé v okamžiku, kdy se dvě pracovnice školy rozhodly vést výběrový předmět FIE pro žáky 9. ročníků, namísto tradičního kurzu přípravy na přijímací řízení. Inspirací byla tehdy práce ZŠ Lyčkovo náměstí v Praze. Během půl roku se ukázalo, že kurz mění významně k lepšímu vztahy ve třídě a škola tak získala impuls, že by bylo vhodné rozšířit jej pro více dětí ve škole. *Pilotním ověřením* získala škola cennou vlastní zkušenost s přínosy metody. Následovalo rozhodování, na koho práci s FIE zaměřit – zda pouze na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo na další třídy. FIE bylo následně zavedeno jako samostatný předmět pro dělené skupiny max. 12–15 žáků ze 4. až 8. ročníku.

Pořadí úloh (tzv. *instrumentů* – pracovních materiálů instrumentálního obohacování), které se škola rozhodla zařadit do výuky, bylo relativně pevně dáno – práce se např. vždy zahajuje instrumentem *obkreslování bodů*. Protože škola zahájila výuku FIE pro více ročníků v jeden moment, vědělo se předem, že v závislosti na tom jednotlivé ročníky získají různě rozsáhlou zkušenost s programem. V roce 2019, po pěti letech, byly zkušenosti rekapitulovány a promítnuty do úprav pro další období.

Na počátku si škola vytvořila tzv. *FIE buňku*. Šlo o skupinu pedagogů, kteří s metodou pracovali. Ti se každý týden setkávali a sdíleli své zkušenosti a „praxi“, a odbourávali nejistotu, vyplývající z toho, že FIE má jinou charakteristiku než běžné školní předměty – více rozvojovou a „s otevřeným koncem“. V současné době má škola již velkou vlastní skupinu více než 20 pedagogů proškolených pro využití FIE ve výuce, a má také dvě certifikované trenérky, které mohou vést kurzy a supervizi práce s FIE pro další školy či jiné organizace.

Současné nastavení využití metody FIE je takové, že první a druhý ročník prochází programem *FIE basic* v rámci družiny, do které dochází všechny děti těchto ročníků. Vychovatelky zpočátku věnují FIE třeba 10–15 minut, později 20–25 minut, ve shodě s tempem a charakteristikami skupiny v družině. Zároveň takto nedochází k oslabení časové dotace výuky.

Do 3. třídy je zařazen *FIE standard* a oproti předchozímu období je FIE ukončeno již v 7. ročníku. Do šesté třídy jsou zařazeny běžné instrumenty, v 7. ročníku je zařazen instrument *analytické vnímání*, vhodný např. pro přípravu na přijímací zkoušky a podporující kritické myšlení. Takovýto silný instrument s významem pro další život žáků na konci programu je tak určitou tečkou a další účast v programu FIE je dobrovolná.

V 8. a 9. ročníku je FIE volitelný předmět. Posun výuky o ročník níže oproti původnímu postupu souvisí s tím, že děti v 8. ročníku jsou již starší a přínos předmětu škola v tomto věku vnímala jako příliš malý na to, aby si obhájila vyčlenění celé hodiny z rozvrhu. Proto je využit *princip dobrovolnosti*, kdy výuku mohou absolvovat ti, kteří chtějí.

To, že je FIE úspěšné a žádané, poznává škola z více okolností. Stávalo se, že žáci po 9. ročníku se FIE účastnili dále, i v době studia na střední škole. Škola realizuje kurzy FIE také pro veřejnost, pro rodiče žáků a pro vlastní zaměstnance, poskytla jej také organizaci zvenčí, která si tuto podporu vyžádala; ukázky škola vedla pro vězeňskou službu a další. Škola má i přes 300 žáků poměrně rodinný charakter, a vedení školy tak vnímá podporu pro realizaci programu přímo od rodičů. Zavedení FIE do výuky má přínosy také přímo pro skupinu lektorů a pro pedagogický sbor jako celek. Vneslo např. větší ochotu ke vzájemným hospitacím (2.6.3), posiluje vnímavost pedagogů k uvažování žáků, mění způsob kladení otázek a prostor daný dětem na přemýšlení. Tyto změny se přenášejí i mimo FIE, do předmětů jako český jazyk nebo matematika. Užitečné je FIE také při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

Součástí instrumentů je také „mezilidské vnímání“ (vnímání emocí). Ten se nám osvědčil ve skupině, kde byl chlapec s poruchou autistického spektra. Tam jsme jej zařadili jako druhý nebo třetí instrument. Za druhý stupeň, kde jsme s žákem mohli pracovat, se naučil kontrolovat své emoce, a i spolužáci se naučili s ním jednat. Nyní chlapec chodí na střední školu, a to i bez asistenta pedagoga.

Přibližně polovina asistentů ve škole také absolvovala kurz FIE. U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je někdy veden kurz i ve formě jeden na jednoho či jeden na 2–4 děti (v rámci ročníku) s využitím specifických instrumentů ušitých na míru dítěti či skupince. (...) Tato část je pak na bázi dobrovolnosti – vysvětlí se rodičům, o co se jedná, a pak se s dítětem pracuje. Vybírá se vhodný lektor pro konkrétní dítě – nastavení, které bude fungovat a které je škola také ochotná změnit. (ředitel školy Jiří Sehnal, osobní sdělení, 12. ledna 2021)

Využití metody má hlubší smysl než jen rozvoj dovedností, na které cílí konkrétní instrument. Napovídá mu motto na pracovních listech „*Nechte mě chvíli... já si to rozmyslím.*“ Při samostatné práci žáka s úlohami, v diskusích ve dvojici či skupině, při konfrontaci řešení úloh s výkladem

pedagoga, se osvojují dovednosti řešit problémy, učit se a komunikovat. Žák si uvědomuje, jak důležité je řešit problém s rozvahou a dobrým porozuměním zadání, podle potřeby se doptat na další informace, pracovat samostatně, měnit strategie řešení problému, akceptovat a nevyčítat si chybu, a také si řešení úkolu zkontrolovat. Učí se vnímat, v čem jiní přistupují k řešení odlišně, využít zkušenosti a postřehu ostatních, přesně popisovat své úvahy a nehodnotit či nekritizovat, rozvíjí se tolerance k odlišnému názoru. Osvojuje se i terminologie pro pojmenování kognitivních operací a myšlenek. Žáci posilují svoji sebedůvěru. Na tab. 29 je ukázáno, jak si tyto principy zaznamenali žáci jedné třídy, kteří s FIE v ZŠ Svitavy pracovali.

Tab. 29 Principy, které se žáci učí ve výuce s využitím metody FIE (podle Vysopal et al., 2016)

Pracujeme na sobě...
Vytváříme plán
Používáme představivost
Nebojíme se udělat chybu
Necháváme si čas na rozmyšlenou
Umíme rozpoznat problém
Vyjadřujeme se jasně a přesně
Hledáme souvislosti
Sbíráme informace
Třídíme informace
Zůstáváme klidní, nezmatkujeme a nepanikaříme
Nevzdáváme se

Postup, jakým škola využívá FIE ve výuce, je vedením školy prezentován jako jeden z více možných. V závislosti na tom, kolik je ve škole proškolených osob pro využití metody a kolik času je možné alokovat, může být na některých školách FIE využito výlučně u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Druhou možností je využití v jednotlivých předmětech, např. v hodině českého jazyka, tj. dle zájmu konkrétního pedagoga a v limitované části výuky. Třetí model je plným zařazením do kurikula školy, tak jako zde ve škole. Je ale třeba uvažovat o dostatku lektorů a počítat s náročností této výuky – *„jedna hodina FIE není jako jedna hodina přírodopisu“* (ředitel školy Jiří Sehnal, osobní sdělení, 12. ledna 2021). U lektorů FIE začátečníků je vhodné omezit výuku metody na cca 2 hodiny týdně.

Podstatná je příprava pedagogů na práci s metodou. Základní kurz umožňuje vedení programu *FIE Standard* s 8 ze 14 *instrumentů* u dětí od 8 let výše. Další instrumenty si lektori mohou osvojit v dalších stupních kurzu *standard*. *FIE Basic* umožňuje jako nadstavbu práci u dětí ve věku 4 až 8 let. Tento kurz absolvovali jen někteří pedagogové.

S ohledem na financování škola využila dva postupy. V první vlně nechal ředitel provést ve škole *ukázkovou hodinu* a pedagogům, kteří měli zájem o bližší seznámení s metodou, nabídl zaplatit polovinu kurzovního. Příprava dalších pedagogů pak probíhala ve volném čase pedagogů, ale s úhradou kurzovního z projektu, do kterého byla škola zapojena. Podstatné dle ředitele školy bylo, že pedagogové věděli, že pokud se poté pro vedení kurzů nerozhodnou, nebudou trestáni. Nyní škola zajišťuje trénink vlastními trenérkami, s nižšími náklady, ale i zde vyžaduje finanční spoluúčast pedagoga, protože to vede dle zkušenosti vedení školy k lepším výsledkům. Absolvent kurzu je „na začátku cesty“ a pro rozvoj dovedností mu škola také doporučuje vést vlastní skupinu nejprve se svými známými, mimo výuku.

Škola průběžně vysvětluje rodičům, v čem je program FIE hodnotný, pomocí zážitkových hodin, tištěnými materiály, vysvětlením v místních médiích (školní noviny, městské noviny, městská televize). Škola komunikuje i s odbornou veřejností a zřizovatelem a vysvětluje přínos metody a své zkušenosti s ní (např. Sehnal, 2020; Vysopal et al., 2016). Určila si *školního garanta*, který zavedení metody koordinoval, pedagogové si pomáhali navzájem v již zmíněné „FIE buňce“, zajištěna byla supervize.

FIE je v ŠVP zařazeno jako samostatný předmět. Vymezena je charakteristiku předmětu (souvislost s tzv. měkkými dovednostmi, využitím instrumentů v podobě papír-tužka, důraz na rozvoj řeči, rozvoj vlastní motivace k učení, reflexi myšlení), časové a organizační vymezení (ročníky/hodiny), vztah ke klíčovým kompetencím, očekávaný výstup pro ročníky 3.–5. a 6.–7. Příklad výstupů u 3.–5. ročníku uvádí tab. 30.

Instrumenty jsou hrazené rodiči v částce 120 Kč. Vzhledem k tomu, že instrumenty poskytují bohatý materiál na velmi dlouhý úsek výuky (první instrument dle zkušenosti školy postačuje zhruba na rok až rok a půl práce), nepředstavuje jejich pořizování žádnou bariéru pro účast žáků ani z finančně hůře situovaných rodin. V ojedinělých případech, kdy by někdo prostředky na tyto instrumenty neměl, je možné uhradit částku z fondu spolku přátel školy. Někteří rodiče dávají cíleně sponzorský dar na to, aby bylo možné pro další dítě instrument uhradit.

Tab. 30 Očekávané výstupy pro využití FIE na I. stupni (Školní vzdělávací program, verze 5, ZŠ Svitavy, 2020, s. 304)

Očekávaný výstup
• formuluje otázky, odpovídá na otázky a zdůvodňuje své odpovědi • rozpozná problém, pojmenuje ho a navrhne řešení • vyhledává, sbírá a třídí informace • pozná, charakterizuje a načrtne základní geometrické útvary (čtverec, trojúhelník, obdélník, kosočtverec) • rozumí pojmům bod, přímka, úsečka, svisle, vodorovně, šikmo, rovnoběžky, pravý úhel, kolmice) • rozpozná osově souměrný útvar • vytváří strategie • samostatně a smysluplně vyjadřuje své myšlenky, nápady a názory • vyvíjí volní úsilí • soustředí se na činnost, zaměří svoji pozornost na práci • nalézá nová nebo alternativní řešení k řešení běžným • uvědomuje si svoje možnosti a limity • popisuje děje a činnosti • zapojuje se do diskuze, využívá zásad komunikace a pravidel dialogu • vnímá chybu jako nezbytnou součást vzdělávacího procesu a uvědomuje si její přínos • respektuje odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlenky jiných lidí • odlišuje objektivní fakta od subjektivních názorů • obecné informace je schopen konkretizovat a přenést do reálných situací • vyjadřuje své pocity a dojmy

2.10 Spolupráce školy s partnery ve vzdělávacím systému

K principům činnosti kvalitních škol, popsaným v první části publikace, patří *spolupráce s rodinou i místní komunitou*. Dobré praxe související se vztahem školy a rodiny jsme již popsali v části 2.5. V této části se zaměřujeme na příklady týkající se vztahu k partnerům ve vzdělávání v místě působení školy – jeden popisuje spolupráci školy a školského poradenského zařízení, jeden spolupráci školy a klubovny pro děti ze sociálně vyloučené lokality a poslední přibližuje případová setkání realizovaná pro řešení školních problémů dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí v partnerství s NNO. Je zřetelné, že ve všech těchto případech je dosažení dobrých výsledků podmíněno nejen činností organizace mimo školu, ale také otevřeností a aktivní spoluprací školy.

2.10.1 Vzájemná podpora ZŠ se školským poradenským zařízením

VELKÉ HAMRY, SPOLUPRÁCE VÍCE AKTÉRŮ

Podstata této dobré praxe je v tom, že ŠPZ je ochotno službu poskytnout přímo ve škole, škola pak vkládá do spolupráce podrobné informace o žákovi získané na základě jeho dosavadního vzdělávání a podpory v 1. stupni PO, a připravuje podmínky pro vyšetření.

Hlavní sídlo pedagogicko-psychologické poradny spádové pro Velké Hamry je v Jablonci nad Nisou. Ten je pro některé rodiny špatně dostupný a v posledních letech tak byla zajištěna možnost vyšetření PPP ve Středisku volného času v Tanvaldu, které je z Velkých Hamrů přibližně 3 km. Přesto však přijíždí pracovníci PPP realizovat vyšetření i přímo do ZŠ Velké Hamry. Zpravidla je zajištěno vyšetření 2–3 žáků během jednoho dne.

Škola spolupracuje mimo PPP s dalšími ŠPZ. U spolupracujících ŠPZ je velmi oceňováno, když pracovníci navštěvují i vyučovací hodiny, a když přijíždí v tandemu speciálního pedagoga a psychologa. Na základě návštěv v hodině získají pedagogové radu, např. jak pracovat s žáky se SVP v běžné třídě. To škola vnímá jako obzvlášť důležité vzhledem k tomu, že běžné základní školy teprve získávají zkušenosti se vzděláváním některých dětí (např. s lehkým mentálním postižením). Oceňována je konkrétnost a podrobnost jakýchkoliv doporučení, která škola získává.

Škola usiluje o to, aby i ŠPZ získalo od školy kvalitní a konkrétní podklady pro svoji práci, aby vystavená doporučení byla co nejužitečnější. Pro předání informací využívá škola formulář ŠPZ. Ten může podrobně vyplnit také díky podrobným záznamům, souvisejícím s poskytováním podpory v 1. stupni.

Předány jsou podrobné informace k důvodu žádosti o vyšetření (obtížím), do daného okamžiku školou uplatňovaným opatřením na pomoc dítěti, zhodnocení spolupráce s rodinou, názor učitele na možné důvody obtíží dítěte, návrhům školy na opatření ve prospěch dítěte, popis školních výkonů (klasifikace, zameškané hodiny), popis vlastností žáka a jeho chování v hodině. Informace k žákovi zpracovává obvykle tandem třídní učitelky a školní speciální pedagožky. Příklad z vyjádření ZŠ Velké Hamry pro ŠPZ je uveden v tab. 31. Konkrétní formulář vyjádření o žákovi v tomto případě poskytla škole PPP Jablonec nad Nisou.

Tab. 31 Příklad vyjádření základní školy Velké Hamry pro PPP Jablonec n. N.

Důvod žádosti o vyšetření – v čem má dítě obtíže, příznaky svědčící pro poruchu, nápadnosti v chování:
O vyšetření požádala rodina. Jedná se o chlapce, kterému více vyhovuje příprava doma. Spoléhá na dopomoc maminky. Ve škole je nesvůj, nevěří si ani ve vztahu ke spolužákům. Chybí sebedůvěra, má pocit, že nic neumí a nedokáže. Velmi rychle se vzdává, pokud mu něco nejde. Má obtížné postavení v kolektivu spolužáků – chlapců. Při sebehodnocení se značně podceňuje. Dá se říci, že sebehodnocení a sebedůvěra jsou u chlapce nevšedně nízké. Ve škole jsme informaci o tom, že je chlapec objednaný do PPP, nedostali. Maminka dodává chlapci jistotu, takže výkony při online hodinách jsou daleko jistější a aktivnější než ve škole. Dokonce byl spontánní. Pokud ho něco rozruší, bývá rozladěný i po delší čas. Se změnami mívá velký problém (např. postupy práce u nového vyučujícího).
Dosud uplatňovaná opatření s cílem pomoci dítěti (jaká a po jakou dobu):
V novém školním roce změna třídní učitelky. Ve třídě jako podporu používá přehledy učiva, např. tabulku malé násobilky. Někdy o pomoc stojí, jindy si chce přijít na problém sám. Tolerance pomalého pracovního tempa mu rozhodně pomáhá, logický postup pochopí, ale chybí mu znalosti základní numerace (matematika). V češtině úspěšnost kolísavá. Slovní zásoba je dostačující pro pochopení učiva. Baví ho naukové předměty.
Co škola navrhuje ve prospěch dítěte:
Myslíme si, že mu pomůže individuální hodina se speciálním pedagogem. Bude mít na práci více času, pohody, můžeme mu umožnit používání kompenzačních pomůcek a aplikací. Mohlo by to přispět k jeho jistotě a zvednout sebevědomí. Pokud by si začal více důvěřovat, mohly by se zlepšit i jeho výsledky ve škole.

Školské poradenské zařízení vždy vyčlení den určený pro cestu do školy. Škola, tj. speciální pedagog, sociální pedagog, nebo případně terénní pracovnice města dopředu domlouvají termín s rodiči, zajistí potřebnou účast rodičů a dětí. Škola poskytne nezbytné prostory pro realizaci vyšetření, umožní vstupy do hodin apod. Škola předem připraví pro pracovníky ŠPZ podklady, ve kterých pracuje s vyhodnocením dosavadního vzdělávání žáka a podpůrných opatření poskytovaných žákovi ve škole. Takto nastavená spolupráce obvykle velmi dobře funguje. Pokud se i přes domluvy stalo, že žák s rodiči nedorazili, navštívila školní speciální pedagožka obratem rodinu a zajistila jejich přítomnost.

2.10.2 Spolupráce terénní pracovníce města a klubovny pro děti ze SVL se ZŠ

VELKÉ HAMRY, SPOLUPRÁCE VÍCE AKTÉRŮ

Příklad ukazuje podporu vzdělávání terénní pracovníci města, která je v úzkém kontaktu s obyvateli sociálně vyloučených lokalit. Důvěra mezi pracovníci a obyvateli SVL a mezi pracovníci a školou umožňuje vyřešit většinu složitých situací ve vzdělávání dětí ze SVL. V klubovně se děti připravují na docházku do MŠ, v průběhu docházky do ZŠ zde získávají pomoc s učením a klidný prostor na školní přípravu. Do klubu si našli cestu i rodiče, kteří se tam zapojují do volnočasových programů a získají základní sociální poradenství.

Pracovní pozice terénní pracovníce byla ve Velkých Hamrech zřízena v roce 2013 a její práce je hodnocena jako velmi přínosná. Pracovnice si v romské komunitě vytvořila dobré postavení, dovede rodičům pomoci s jejich problémy a zároveň má respekt a umí upozornit i na to, co by rodiny dělat neměly – a rodiče na ni dají. Terénní pracovníce s rodinami jedná, jakmile se vyskytne jakýkoliv problém ve vzdělávání, např. když se dítě neobjeví bez omluvy ve škole. Zázemím pro práci terénní pracovníce je klubovna pro děti a rodiče ze SVL. Mezi školou a terénní pracovníci je úzký kontakt, koordinátorka inkluze ze školy pracovníci navštěvuje osobně minimálně jednou za 14 dní.

Klubovna je zřízena v domě obce v blízkosti venkovního hřiště pro děti, ve zrekonstruovaném původním bytě. Disponuje velkou místností zařízenou pro hru dětí (koberce, hračky) i pro školní práci (stoly). Otevřena je pod patronátem terénní pracovníce každý den odpoledne, děti ze základní školy mohou volně přijít i odejít. Má zaveden pravidelný program, např. jeden den v týdnu je taneční hodina. V dopoledních hodinách je v klubovně pod vedením *neformálního řešitele předškolního vzdělávání* veden čtyřhodinový program přípravy na docházku do mateřské školy. V centru pracují tři osoby, terénní pracovníce obce je jednou z nich.

Klubovna vede kroniku, do které vkládá záznamy o uskutečněných aktivitách (zájmové aktivity, návštěvy hostů, odpoledne věnovaná pohádkám, akce spojené se svátky a událostmi v průběhu roku – např. malování velikonočních vajíček, Mikuláš, vánoční nadílka, oslavy Mezinárodního dne Romů, plesy). Minimálně dvakrát ročně se klub snaží upořádat výjezdní akce, např. do akvaparku v Liberci, do zoologické zahrady v Liberci nebo Dvoře Králové, na betlémy, do Frýdlantu, návštěvu kina apod. Velkým zážitkem pro děti bylo, když byl uspořádán výlet spojený s přespáním v penzionu nedaleko od obce – pro mnoho z nich to bylo vůbec poprvé, kdy strávily noc mimo své bydliště.

Děti ze sociálně vyloučené lokality často preferují pobyt v klubovně před docházkou do školních kroužků. Účast v kroužcích by tak u těchto dětí mohla být vyšší. V období prázdnin bývá v klubovně i přes 30 dětí, což je již vzhledem ke kapacitě prostoru i personální kapacitě poměrně dost. Pracovníci školy mají ale zkušenost, že děti ze SVL tráví rády čas s vrstevníky a když mohou, jdou po škole domů nebo právě do klubovny.

Klubovna měla významné postavení pro podporu žáků v době nouzového stavu z důvodu covid-19, kdy se zde dařilo se souhlasem zřizovatele poskytnout podporu dětem ze strany pedagogických pracovníků v režimu 1:1 – děti ze SVL tak byly v neustálém rozumném kontaktu se školou. Program byl řešen buď v podobě práce speciální pedagožky školy či pracovnice centra s jedním dítětem, nebo byly tvořeny skupinky dětí z jedné domácnosti. Skupiny se navzájem nemíchaly.

Dobrému vztahu mezi školou, klubovnou, terénní pracovníci i přímo rodinami pomáhá i dobré postavení speciální pedagožky v rodinách. Ta těžší z doby, kdy realizovala program Maxík a s dětmi pracovala v domácím prostředí za přítomnosti rodičů. Rodiče vnímají vztah pracovníka k dětem a umí ocenit, když je pracovník neziskové organizace nebo školy ochoten je doma osobně navštívit.

Někdy je nezbytné do rodin fyzicky přijít a žáky vyzvednout, aby se dostavili do školy. Toto opatření se osvědčuje, neboť mezi rodiči se rychle rozkřikne, že si někdo osobně ověřil, proč děti ve škole nejsou. Osvědčilo se i předávání zpráv o absenci žáků s terénní pracovníci, protože ta nepřijme děti, které nebyly ve škole, na odpolední program v komunitním centru – a to posiluje motivaci ke školní docházce. Jiné způsoby řešení absencí, např. telefonát, tak nefungují (telefonní čísla se mění, jsou mimo provoz aj.).

Rodiče často nemají dostatek zkušeností se vzděláváním, sami bývají absolventy zvláštních škol. Stává se také, že zde vznikají svazky mezi partnery z Čech a ze Slovenska, z osad, z ještě daleko horších materiálních podmínek, než se kterými se setkáváme zde. Často rodiče nemají zkušenost ani s prostředím, a když takové maminky přijdou poprvé k nám do klubovny, bojí se i vejít dovnitř, stojí v houfu u dveří... (terénní pracovnice Markéta Horneková, osobní sdělení, 2. července 2020)

U jedné dívky z takové rodiny, když byla na prvním zápisu do školy, se zdálo, že ji škola nebude moci přijmout. Terénní pracovnice, i když není pedagog, s dívkou začala během roku v klubovně usilovně pracovat. Po roce ji učitelky při dalším zápisu v dobrém smyslu slova „nepoznaly“, dívka zahájila docházku do místní ZŠ a v současné době je již ve 4. ročníku a nemá žádné zásadnější obtíže. (speciální pedagožka ZŠ Lenka Kořínková, osobní sdělení, 2. července 2020)

Rozdíly, které vyplývají z aktivní sociální práce, vytvoření zázemí pro děti v podobě klubovny i podpory pro rodiny vnímají pracovníci školy jako zásadní pro úspěch dětí ve vzdělávání. Zájem obce řešit situaci dětí se sociálním znevýhodněním škola považuje za nadstandardní a velmi jej oceňuje.

Pokud jde o organizační zajištění, městem byl zajištěn důstojný prostor pro činnost klubovny, na vhodném místě nedaleko centra města, zhruba 600 metrů od školy. K jednotlivým vyloučeným lokalitám je z okrajů města ke klubovně přibližně stejně daleko. Výhodou je blízké dětské hřiště. Pro podporu rodičů a dětí ze SVL byly zavedeny nové pracovní pozice, přičemž jejich financování je v tuto chvíli převážně projektové (☞2.3.1). Z neformálních hovorů je cítit, že klíčem k úspěchu jsou mimo materiálních a personálních podmínek hlavně „správní lidé na správném místě“, příznivé zkušenosti ze spolupráce, postupně získaná vzájemná důvěra. Zkušenost, že některá opatření jsou funkční a umožňují odstraňovat obtíže SVL, vede i obyvatele města k vstřícnějším postojům.

2.10.3 Případová setkání s účastí školy

DUBÍ, SPOLUPRÁCE VÍCE AKTÉRŮ

Jedním ze způsobů, jak zapojit do popsání a řešení situace žáka více stran, jsou případová setkání a případové konference. V tomto textu popisujeme spolupráci nestátní neziskové organizace a základní školy při pořádání případových setkání.

Případová setkání byla v Dubí realizována v rámci projektu z Operačního programu Zaměstnanost, a proto sloužila pro řešení širšího spektra životních situací než jen ve vzdělávání. Zde uvedený příklad se však soustředí výhradně na aktivity, u nichž klíčovým tématem bylo vzdělávání a spolupráce se školou – v kontextu projektu šlo o tzv. školní případová setkání.

Případová setkání využívaná v Dubí byla inspirována metodou případových konferencí, a to zejména z hlediska metod a cílů, do setkání však nebyl vždy zapojen orgán sociálně-právní ochrany dětí.

Cílem setkání bylo zmapování případu (problému), popis potřeb jednotlivých stran, stanovení optimálního řešení a naplánování postupu s vymezením rolí jednotlivých aktérů. Cílem bylo včasné zachycení a řešení problému dítěte a rodiny za podpory zúčastněných aktérů a v důsledku tak naplnění potřeb dítěte. Předchází se tak mj. nutnosti případného následného dohledu OSPOD.

Iniciátory případových setkání byli obvykle zástupci subjektů, které s daným dítětem v rámci své služby nějakým způsobem pracují (škola, NNO, sociální odbor apod.) a které identifikují problematickou situaci, již je nutné řešit. Pro setkání byly osločovány především rodiny, které již spolupracovaly se SAS Květina, a jejichž děti docházely do NZDM Magnet. Méně byly osločovány „nové“ děti prostřednictvím terénní pracovnice města. Iniciátorem setkání mohla být i rodina dítěte. Vybrané důvody pro svolání případových setkání jsou uvedeny v tab. 32.

Tab. 32 Příklady důvodů pro svolání případových setkání v případě vzdělávání

nedostatečná docházka do ZŠ – vysoké absence obecně
neomluvenost absencí
nedostatečná domácí příprava na vyučování
nedostatečné materiální zajištění dětí na vyučování
výchovné problémy
nařízení ústavní výchovy

Případová setkání byla nabízenou službou pro rodinu, bez souhlasu rodiny nebyly organizovány. Když se v jednom případě stalo, že se matka dítěte na poslední chvíli omluvila, bylo setkání využito k poradě o využití případových setkání v lokalitě.

Setkání se společně účastnili rodina dítěte, blízké osoby, pracovníci školy a odborníci, kteří mohou nějakým způsobem přispět k řešení problému. V Dubí byly nejčastěji zapojenými aktéry zástupci ZŠ Dubí I a NNO Květina, z. s. (poskytovatel volnočasových a vzdělávacích aktivit a sociálních služeb) a v případě potřeby také zástupci MěÚ Dubí (odbor školství a sociálních věcí). NNO Květina aktivitu zaštitilo a mělo realizaci setkání na starosti.

Stěžejní bylo aktivní zapojení všech zúčastněných stran – na konci setkání si odnáší svůj „úkol“ každý, tedy nejen dítě a jeho rodina. Relativizuje se tak možné pojetí dítěte či rodiny jako „viníka“ či toho, kdo se jediný musí změnit: všichni jsou účastni na situaci a mohou se podílet na jejím řešení. Pomocí případového setkání je koordinována podpůrná síť aktérů, kteří rodině pomáhají komplikovanou situaci zvládnout. V rámci setkání byl prosazován partnerský a participativní přístup, prostor byl dán všem zúčastněným. Facilitátorka setkání věnuje pozornost tomu, aby všechny výstupy byly společné, dojednané a dostatečně vysvětlené, nikoliv „nadiktované“ bez účasti rodiny.

Smyslem takto koordinovaného postupu, kdy se více aktérů setkává společně, bylo mimo jiné sjednocení požadavků kladených na rodinu. Dále tento postup přispíval k vyjasnění vzájemných očekávání tak, aby očekávání byla reálná a ve vzájemném souladu.

V případě vzdělávání byla nejčastějším iniciátorem setkání ZŠ Dubí I, kdy zástupci ZŠ Dubí I vytipovali rodiny, které se ve vztahu k povinnému vzdělávání potýkají s vážnějšími problémy. Škola sama vnímala setkání jako již vyšší úroveň z víceúrovňového systému péče o žáky, u kterých se objevily obtíže ve vzdělávání. V tom se liší perspektiva školy od ostatních pracovníků, kteří nám sdělovali, že si umí představit i běžnější využití setkání pro koordinaci přístupu nejen u žáků s nejtěžšími obtížemi.

Jedním ze základních principů, které se ve škole snažíme dodržovat, je to, že problémy jsou pojmenovávány a řešeny ihned, zavčasu. Jakmile se vyskytne jakýkoliv drobný problém, na prvním místě je okamžitá komunikace třídního učitele s rodičem. Pokud toto nepomůže, je zapojena terénní pracovnice města a sociální pracovnice NNO. Škola se snaží intenzivně působit na rodiče, kontaktuje je opakovaně telefonicky nebo i v místě bydliště. Většinou tato forma intervence postačuje a situace se zlepšuje. K případovým setkáním dochází až tehdy, když selžou tyto prvotní mechanismy, které má škola nastavené. Považují případová setkání za vhodná také v situaci, kdy škola sama nemůže situaci zvládnout, např. když jsou obtíže důsledkem závislosti v rodině apod. (ředitel školy Jan Holub, 3. února 2021, osobní sdělení)

Pokud tedy škola řeší např. výskyt neomluvené absence, má možnost oslovit koordinátora případových setkání. Následně je oslovena rodina a v případě jejího souhlasu je svoláno setkání všech zainteresovaných aktérů (rodinní příslušníci, pracovníci MěÚ, terénní pracovnice, případně OSPOD, škola – třídní učitel, výchovný poradce apod.). Koordinátor případových setkání zajišťuje i veškerou související agendu (např. termín, místo, pozvání účastníků, doručení

pozvánky do rodiny, realizace a facilitace setkání). Typický průběh případového setkání, včetně přípravy a kroků po setkání, uvádí tab. 33.

Tab. 33 Průběh případových setkání

Před setkáním:
škola vznesla podnět k setkání (požádat však může i přímo rodina)
SAS, terénní pracovník MěÚ nebo jiný pracovník NNO oslovil rodinu
proběhla domluva s rodinou, kdo z rodiny se bude účastnit
zajištění účasti dalších účastníků a příprava místa jednání
Během setkání:
zpravidla bez účasti dítěte, řešila se spolupráce rodičů
délka setkání cca 60 minut
pojmenován problém, pojmenovány obtíže a navržena řešení
jsou stanoveny kroky řešení a další postup
z jednání byl pořízen zápis, který účastníci potvrzují
Návazná setkání či návazné kroky:
návazná setkání proběhla jen v části případů
navazují zhruba 2–4 měsíce po předchozím setkání
jestliže proběhly, zaměřily se na to, jak se daří situaci řešit
plnění plánu vyhodnocoval koordinátor setkání

Tím, co si účastníci během případového setkání domluví, může být např. podpora SAS matce v nastavení denního režimu pro své děti, zajištění školních pomůcek ze strany matky, pravidelné čtení doma (v případě potřeby výpomoc NNO), poskytování doučování ze strany NNO, možnost trávení volného času v nízkoprahovém zařízení apod.

Maminka má několik dětí ve školním věku. Jeden syn již ZŠ opustil. Rodina dlouhodobě spolupracovala se sociálními službami a také škola byla, přes obtížnou životní situaci rodiny, s učením dětí i jejich povinnou školní docházkou spokojena. Důvodem svolání setkání byla náhlá změna chování dětí ve škole po prázdninách: nekázeň, nezdvořilé chování, „lajdání“, ztráta motivace, obtíže s pomůckami. Maminka potvrdila v prvním setkání, že si změny také všimla – ukázalo se, že změna může vyplývat z toho, že starší syn nepokračuje na SŠ, zapsal se do evidence na ÚP, ale fakticky tráví své volno zábavou. V rámci analýzy situace byly zjištěny i některé nevhodné aspekty v režimu dne dětí a hovořilo se o používaných odměnách i trestech. Maminka byla oceněna za vše, co funguje dobře, byla vybídнuta k provedení domluvených změn, ale s rozmyslem. Nabídnuty byly dostupné služby ze strany SAS a domluvilo se, jak by mohla maminka zajistit pokračování ve studiu syna ve středním vzdělávání. Další PS proběhlo

s odstupem cca 2 měsíců. Bylo zahájeno popisem ze strany maminky, jak vnímá aktuální situaci. Rekapitulovalo se, co z domluvených kroků bylo uskutečněno – rozhovor s dětmi v rodině, větší péče o pomůcky. Intenzivně byla využita podpora SAS ve věci denního režimu dětí, také byla zajištěna docházka dětí do nízkoprahového zařízení pro děti. Pedagožky ze školy reflektovaly, že se situace dětí výrazně zlepšila. Bylo ale řešeno i co se nepovedlo: aktivizace syna v době evidence na ÚP. Bylo domluveno, v čem se bude pokračovat (dobré kroky, nově domluvené možnosti). Bylo také sjednáno, že se maminka v případě obtíží může obrátit na školu. Na obou případových setkáních bylo účastno 9 osob.

Setkání přinesla podporu rodinám a povzbuzení pro řešení problematických situací. Pro rodiny byla důležitá pozitivní zkušenost s komunikací se školou a také nabídka podpory prostřednictvím sociálních služeb.

V průběhu setkání se rodiče nakonec mnohdy dočkali i ocenění a pochvaly, což kromě potřebného posílení sebedůvěry vedlo i ke zvýšení důvěry v sociální služby, školu a instituce obecně. Rodiče setkání hodnotili také jako zájem o jejich problémy a důležitý pro ně byl pocit, že na nich ostatním záleží. Byli pak díky tomu ochotni otevřeněji mluvit o své situaci a přístupnější k navrhovaným řešením. (Büchlerová, 2020, s. 26)

Přestože ne vždy se podařilo dosáhnout stanovených cílů, bylo pozitivně hodnoceno to, že se řešená situace zlepšuje a případné „propady“ již nejsou tak hluboké. Pro ilustraci slouží i poznatek, že 15 případových setkání realizovaných v určitém období projektu se dotklo orientačně 50 členů domácnosti zapojených rodin a účastno na nich bylo celkem 21 různých odborných pracovníků (Barbora Bočková, červen 2020, osobní sdělení).

Ze zkušeností s realizací případových setkání v Dubí vyplývají přínosy setkání i mimo rodinu či žáky, kterých se týkají. Dochází k rozvoji spolupráce mezi jednotlivými institucemi a službami – pedagogičtí pracovníci mají příležitost zjistit, jakým způsobem je možné využít sociálních pracovníků či pracovníků NNO při řešení problémů identifikovaných ve škole. Ve vztahu k jednotlivým rodinám a dětem bylo pozorováno např. zlepšení komunikace mezi matkou a dětmi; zlepšení přípravy do školy včetně intenzivnějšího zapojení dětí; klidnější chování dítěte ve škole; zlepšení docházky; vyšší míra zapojování do aktivit ve výuce; zlepšení prospěchu a zlepšení komunikace mezi rodinou a školou.

Ředitel ZŠ pozitivně hodnotil zapojení dalších subjektů – díky vzájemné spolupráci více institucí škola není na řešení problému sama. Škola oceňuje případová setkání jako příležitost k tomu, že na rodinu může zapůsobit více odlišných subjektů. Dále mají zástupci školy příležitost lépe nahlédnout situaci rodiny.

Učitelé – a jiní pedagogičtí pracovníci – se v průběhu setkání blíže seznámili se situací rodin, měli možnost pochopit specifické příčiny či důsledky jednání a chování dětí i jejich rodičů, často je tato konfrontace přiměla změnit na dítě či rodinu dosavadní pohled, lépe jim porozumět, a tím zlepšit spolupráci. (Büchlerová, 2020, s. 26)

Místem konání případových konferencí byl klidný prostor poskytnutý NNO Květina. Mimo běžnou organizaci setkání (pozvánky, upomínka účasti apod.) je podmínkou realizace seznámení pracovníků v místě s účelem případových setkání a očekávaným způsobem jednání v průběhu setkání. Podstatné je, aby PS vedla vyškolená facilitátorka, která dokáže vytvořit bezpečný prostor, získat účastníky ke společnému hledání řešení, ponechat i rodině dostatečný prostor, aby nepřijímala rozhodnutí či kroky „pod tlakem“; pomoci vystoupit ze „zajatých rolí“ účastníků, vést setkání ke konkrétním závěrům a jednat nestranně (Maléřová, 2021; MPSV, 2011).

2.II. Hodnocení a zpětná vazba

Příklad, který zde uvádíme, se v charakteristikách činnosti kvalitních škol přímo týká principu *využití zpětné vazby a hodnocení*. Tím, že bere v potaz také chování žáků a jejich možnosti, souvisí také se způsobilostí školy podpořit *pracovní atmosféru a vysoké cíle ve výuce*.

2.II.1 Motivační hodnocení a hodnocení zohledňující chování v ZŠ

TRMICE, ZÁKLADNÍ ŠKOLA, TYRŠOVA 482

Příklad je cenný jako ukázka komplexnějšího způsobu hodnocení a zpětné vazby, který zohledňuje nejenom akademický výkon. Zajímavé je zdůvodnění programu, např. úvahy o úloze vnější motivace, symbolů a odměn u žáků tohoto věku.

V ZŠ Trmice je uplatňováno formativní hodnocení a zpětná vazba se tak orientuje především na sledování pokroku žáka, počítá s komunikací o hodnocení se žákem a zohledňuje specifika žáka. Žáci jsou vedeni k tomu, aby přijali bez zklamání, že známka je vyjádřením osobního maxima, tj. nakolik žák dosáhl toho, co je aktuálně v jeho silách, a hodnocení různých žáků se tak může při stejném výkonu lišit. Tento postup je provázaný s celkovým přístupem školy k individualizaci (➡2.5.3) a jeho základem je dobré vysvětlení přístupu žákům i rodičům.

Ve škole je ve 4. až 9. ročnících využit systém hodnocení „Trochu jinak“. Tento systém byl inspirován v projektu, na kterém spolupracovaly ZŠ Trmice, ZŠ Poběžovice, ZŠ Grafická a Babington community college v Leicesteru. Hlavním smyslem projektu je rozvoj sociálních kompetencí žáků a jejich vedení k převzetí zodpovědnosti za své chování, vzdělávání a život obecně.

Systém hodnocení – na rozdíl od běžného „známkování“ – rozšiřuje hodnocení o aspekt jednání s druhými, nezávislý do značné míry na tom, jak dobře se žáci učí. Systém se snaží pracovat s nedostatky běžného hodnocení, které nezohledňuje „*jaké je nasazení a píle dítěte, (...) jak je aktivní a iniciativní, (...) jak je samostatné a jak je schopné rozpoznat své silné a slabé stránky, (...) jak dokáže pomáhat druhým a spolupracovat s nimi, (...) jak se chová, jakou atmosféru kolem sebe vytváří*“ (Filosofie, smysl a průběh projektu, 2018, s. 1). Zároveň zprostředkovává prvek vnější motivace, který je v něm považován ještě za nezbytný, vzhledem k tomu, že u dětí tohoto věku se „*sociální dovednosti a hodnotové systémy teprve tvoří*“ (Filosofie, smysl a průběh projektu, 2018, s. 1). Pro žáky je ale účast v tomto hodnocení nepovinná, rodiče je mohou z aktivity odhlásit. K hodnocení žáka podle zde uvedených kritérií pak nedochází.

Podstatou systému je průběžné sledování a hodnocení dětí v oblasti *chování* (uvědomění, že na každém záleží, každý ovlivňuje atmosféru kolem sebe) a *školní práce* (soustředí se na píli, nasazení a úsilí, které školní práci žáci věnují). Žáci jsou hodnoceni všemi svými pedagogy vždy jednou za měsíc v obou těchto kategoriích. K hodnocení žáků mají přístup i ostatní žáci třídy a rodiče žáka. Hodnocení je v rozpětí 0–4 bodů v každé kategorii. Přidělení bodu se řídí popisem, který vystihuje úroveň chování či školní práce žáka (viz tab. 34) Žák takto získá za daný měsíc určitý počet bodů, podle kterých se zařazuje do jedné ze tří skupin.

Tab. 34 Příklad hodnocení školní práce v systému hodnocení „Trochu jinak“

4 body: Má školní práce je výborná a bez výkyvů. Na školní práci se vždy pečlivě připravuji (nosím pomůcky, domácí úkoly). Pracuji i nad rámec svých povinností (dobrovolné domácí úkoly, mimořádná aktivita – např. zajímavý materiál k tématu výuky apod.).
3 body: Zaslouhuji pochvalu, při hodinách pracuji výborně, mé práci při vyučovacích hodinách nelze nic vytknout. Zlepšení u mě může nastat při práci nad rámec mých povinností (například budu plnit dobrovolné domácí úkoly apod.).
2 body: Pracuji vcelku dobře. Má školní práce však vykazuje výkyvy, není vždy precizní. Abych získal více bodů, mělo by mé úsilí mít trvalejší charakter (nedopustit výkyvy) a občas bych mohl udělat i něco nad rámec svých povinností (dobrovolný domácí úkol apod.).
1 bod: Jsem ve školní práci převážně laxní, často bývám učiteli upozorňován na nedostatky, moje příprava na vyučování je nedostatečná.
0 bodů: Musím začít něco dělat. Měl bych si uvědomit, že všechno, co ve škole dělám, dělám pro sebe a pro svůj život.

Skupiny s výraznějším bodovým ziskem mají nárok na odměnu, kterou je určité zvýhodnění – např. možnost využívání počítačové učebny během přestávek, získání žolíka pro smazání špatné známky podle pravidel jednotlivých vyučujících nebo odmazání omluvené absence v soutěži „*Nepromarni ani den*“, která je zaměřena na pravidelnou školní docházku. Žáci v nejlepší skupině získávají zároveň náramek v některém z barevných provedení.

„Náramek je symbol. Děti potřebují symboly, potřebují k někomu a někam patřit, potřebují jasná poselství, jasné signály. Náramek říká: pracuji na sobě, jsem bojovník, je na mě spolehnout, jsem užitečný ostatním, není mi lhostejné, jak žiji a co se děje v mém okolí. A kdo náramek nemá, má na čem pracovat a je k tomu motivován. Pravidla jsou nastavena tak, že náramek může získat úplně každý žák naší školy. Ve škole není jediné dítě, které by náramek nemohlo získat, protože by to nešlo, protože by pro ně byl nedosažitelný.“ (Filosofie, smysl a průběh projektu, 2018, s. 2)

U skupiny s nejnižším bodovým ziskem není na tyto benefity nárok, žáci ale ani o nic nepřichází. V rámci hodnocení je také možnost výměny „žolíků“ a náramků a slosování o ceny na konci roku.

Zvláštní kategorií hodnocení je hodnocení ze strany spolužáků. Toto hodnocení probíhá v pravidelných třídnických hodinách a je to třídní kolektiv, který se rozhoduje, komu žolíka či žolíky, podle počtu žáků ve třídě, udělí. Počet žolíků vrstevnického hodnocení je velmi omezený, např. třída mezi 20 a 29 žáky může udělit nejvýše dva žolíky. Žáci oceňují ty, „*jejichž chování a jednání vnímají jako příkladné a pro třídu obohacující*“ (Filosofie, smysl a průběh projektu, 2018, s. 3).

MÍSTO ZÁVĚRU

U většiny dobrých praxí zařazených do této publikace podrobnější pohled ukazuje, že za nimi jsou roky společné práce lidí, kteří se rozhodli podpořit kvalitu škol a úspěch dětí a žáků ve vzdělávání v místě, kde působí. Některé – např. podpora vzdělávání v Krnově, činnost sociálního pedagoga na ZŠ a MŠ 28. října v Brně, činnost předškolních klubů v Brně, nebo aktivity ZŠ Trmice – představují již více než deset let postupného rozvoje opatření a získávání zkušeností s nimi.

Základem všech popsaných dobrých praxí je vize, aktivita, vstřícnost, zájem o úspěch dětí a škol některých aktérů vzdělávání – ředitelů škol, zřizovatelů, učitelů, poradenských pracovníků a pracovníků dalších organizací. Jejich tah na branku vedl k přínosům pro tisíce dětí a rodin a pro desítky, ale spíše stovky pedagogických pracovníků. Aktivita osob, které popsané dobré praxe iniciovaly, vtáhla do realizace jednotlivých opatření desítky pedagogů a dalších spolupracujících osob.

Jak vyplývá z popisů, ve většině lokalit bylo při dosažení změn využito spolufinancování z evropských projektů nebo dalších dotačních titulů. Přínos těchto dodatečných zdrojů financování tak minimálně ve zde popsaných případech můžeme označit za značný, neboť část z popsaných praxí by bez nich v této podobě nikdy nemohla vzniknout.

Nikdo, s kým jsme o jimi realizovaných činnostech hovořili, nám neřekl, že by měl recept na všechny obtíže žáků ve vzdělávání a byl na konci cesty k zajištění kvalitního vzdělávání. V souladu s tím lze říci, že budeme rádi, pokud některé z popsaných patření a poznatků využijete s pokud možno co největším přínosem na Vaší vlastní cestě k zajištění úspěchu dětí a žáků ve vzdělávání a kvalitě škol ve Vaší lokalitě, byť dopředu víme, že otázek a úkolů, které na této cestě budete muset řešit, je daleko více, než popisuje tato publikace.

SEZNAM ZKRATEK ■ VYSVĚTLIVKY ■ LITERATURA

SEZNAM ZKRATEK

AP	asistent pedagoga	OSZ	Odbor (Agentura) pro sociální začleňování MMR ČR
ASZ	Agentura pro sociální začleňování (při Úřadu vlády ČR), nyní OSZ	OZ	občianske združenie (slov.)
ČR	Česká republika	PAS	poruchy autistického spektra
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků	PC	osobní počítač
FIE	Feuersteinovo instrumentální obohacování	PČR	Policie ČR
ICT	informační a komunikační technologie	PL	pracovní listy
IROP	Integrovaný regionální operační program	PLPP	plán pedagogické podpory
IT	informační technologie	PO	podpůrné opatření
IVP	individuální vzdělávací plán	PPP	pedagogicko-psychologická poradna
KÚ	Krajský úřad	PS	případové setkání
LMP	lehké mentální postižení	PSPP	předmět speciálně pedagogické péče
MěÚ	Městský úřad	PV	předškolní vzdělávání
MMR ČR	Ministerstvo pro místní rozvoj ČR	RWCT	Čtením a psaním ke kritickému myšlení
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí	RVP	rámcový vzdělávací program
MŠ	mateřská škola	SAS	sociálně aktivizační služba
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy	SPC	speciálně pedagogické centrum
MV ČR	Ministerstvo vnitra ČR	SŠ	střední škola
NNO	nestátní nezisková organizace	SVL	sociálně vyloučená lokalita
NZDM	nízkoprahové zařízení pro děti a mládež	SVP	speciální vzdělávací potřeby
obr.	obrázek	ŠPP	školní poradenské pracoviště
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj	ŠPZ	školské poradenské zařízení
OMJ	odlišný mateřský jazyk	ŠVP	školní vzdělávací program
OP VK	Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost	tab.	tabulka
OP VVV	Operační program Vývoj, výzkum, vzdělávání	TGM	Tomáš Garrigue Masaryk
OSPOD	orgán sociálně-právní ochrany dětí	UNESCO	Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu
		ÚP	Úřad práce
		VK	výchovná komise
		ZOO	zoologická zahrada
		z. s.	zapsaný spolek
		ZŠ	základní škola

VYSVĚTLIVKY

¹ Ve školství je v současnosti zaveden pojem „odlišné kulturní prostředí“ a „jiné životní podmínky“. Pro zjednodušení používáme jako synonymum pojem sociální znevýhodnění, kterým máme na mysli některou z těchto výše uvedených okolností, nebo jejich souběh. Zároveň je ve školském kontextu běžné hovořit o dětech u osob vzdělávaných v mateřských školách a o žácích u osob vzdělávaných v základních či středních školách. Pro posílení čtivosti se v některých místech nedržíme striktně této terminologie a hovoříme i o žácích ZŠ jako o dětech. Pojem žák či dítě zastupuje žáky i žákyně, dívky i chlapce.

² K datu přípravy rukopisu této publikace vstoupila v platnost novela vyhlášky č. 14/2005 Sb. (vyhláška o předškolním vzdělávání) a vyhlášky č. 48/2005 Sb. (vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky), kterou je systém jazykové přípravy v mateřských a základních školách upraven oproti dříve užívaným postupům, které se spoléhaly na rozvojový program MŠMT. Upravena jsou také pravidla pro volbu „určených škol“ pro jazykovou přípravu v ZŠ. I přes tyto změny máme za to, že uvedené dobré praxe týkající se podpory žáků-cizinců představují inspiraci, z které lze v činnosti určených škol čerpat. Systém intenzivních kurzů českého jazyka v hl. m. Praze je pro školní rok 2021/2022 nadále zachován.

LITERATURA

Odděleně je prezentována literatura vztahující se k první kapitole a posléze k jednotlivým příkladům dobré praxe popsáním v publikaci. Řazení podle lokalit je v bibliografii abecední.

PRINCIPY ROZVOJE KVALITY VZDĚLÁVÁNÍ

American Psychological Association. (nedat.). Pareto principle. In *APA dictionary of psychology*. Citováno 1. 7. 2021 <https://dictionary.apa.org/pareto-principle>

Beňák, D., Doležilová, V., Havlátová, O., Kopecká, Z., Lábusová, A., Matoušek, R., & Miklušáková, M. (2021). *Rozvoj inkluzivního a kvalitního vzdělávání v obcích*. Odbor pro sociální začleňování, Ministerstvo pro místní rozvoj ČR.

Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. <https://rm.coe.int/1680459f97>

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

Creemers, B., & Kyriakides, B. (2016). Theory development in educational effectiveness research. In Ch. Chapman, D. Muijs, D. Reynolds, P. Sammons, & Ch. Teddlie (Eds.), *The international handbook of educational effectiveness and improvement: research, policy, and practice* (pp. 149–172). Routledge.

Červeňáková, A., Figelová, J., Nováková, M., Pinterová, K., Svačinová, E., Pecková Svitáková, L., Šidlovská, J., & Tobola, K. (2019). *Metodika pro*

školní sociální pedagogy. <https://socialnizaclenovani.osrava.cz/wp-content/uploads/2019/06/Metodika-pro-školní-sociální-pedagogy.pdf>

Česká školní inspekce (2020). *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2020/2021*. <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/Kriteria-hodnoceni-2020-2021>

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., & Brown, E. (2010). *10 Strong Claims about Successful School Leadership*. National College for School Leadership. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/327938/10-strong-claims-about-successful-school-leadership.pdf

Felcmanová, L., Habrová, M., Bartůňková, R., Baslerová, P., Brodská, L., Cakirpaloglu, I., Dubec, M., Glogarová, B., Kasíková, H., Korábová, J., Koutská, M., Krahulová, K., Krbcová, P., Lábusová, A., Lauermann, M., Michalík, J., Mončková, L., Munzarová, A., Spieglová, P. ... Vávrová, P. (2015). *Katalog podpůrných opatření: dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Univerzita Palackého v Olomouci. <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/uvod-6/>

Frisby, C. L. (2013). *Meeting the Psychoeducational Needs of Minority Students: Evidence-Based Guidelines for School Psychologists and Other School Personnel*. Wiley.

Gross, J., & White, A. (2003). *Special education needs and school improvement: practical strategies for raising standards*. David Fulton Publishers, Ltd.

Harrison, P., & Thomas, A. (Eds.). (2014). *Best Practices in School psychology: Foundations*. National association of school psychologists.

Hayes, J. (2014). *The theory and practice of change management* (4th ed.). Palgrave Macmillan.

Hopkins, D. (2004). *School improvement for real*. Routledge/Falmer.

Hopkins, D. (2016). School improvement and system reform. In Ch. Chapman, D. Reynolds, D. Muijs,

P. Sammons, Ch. Teddlie (Eds.), *The international handbook of educational effectiveness and improvement: research, policy and practice* (pp. 124–148). Routledge.

Hrubá, J., & Chvál, M. (Eds.). (2019). *Na cestě ke kvalitní škole*. Wolters Kluwer ČR.

Chapman, Ch., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P., & Teddlie Ch. (Eds.). (2016). *The international handbook of educational effectiveness and improvement : research, policy, and practice*. Routledge.

Chapman, Ch., Reynolds, D., Muijs, D., Sammons, P., Stringfield, S., & Teddlie, Ch. (2016). Educational effectiveness and improvement research and practice: The emergence of the discipline. In Ch. Chapman, D. Reynolds, D. Muijs, P. Sammons, & Ch. Teddlie (Eds.), *The international handbook of educational effectiveness and improvement: research, policy and practice* (pp. 1–24). Routledge.

Chvál, M. (2018). *Na naší škole nám záleží: jak sledovat a hodnotit kvalitu školy*. Portál.

Ježek, S. (Ed.). (2003). *Psychosociální klima školy I*. MSD Brno, s. r. o. http://www.klima.pedagogika.cz/skola/doc/Socialni_klima_skoly_I_sbornik_2003.pdf

Ježek, S. (Ed.). (2004). *Psychosociální klima školy II*. MSD Brno, s. r. o. http://www.klima.pedagogika.cz/skola/doc/Socialni_klima_skoly_II_sbornik_2004.pdf

Ježek, S. (Ed.). (2005). *Psychosociální klima školy III*. MSD Brno, s. r. o. http://klima.pedagogika.cz/skola/doc/Socialni_klima_skoly_III_sbornik_2005.pdf

Kirk, D. J., & Jones, T. L. (2004). *Effective schools* [assessment report]. Pearson Education Inc. http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/tmrs_rg/EffectiveSchools.pdf

Kritéria značky Rodiče vítáni – Základní školy, vysvětlující komentář. (2015, 1. února). Rodiče vítáni. https://certifikat.rodicevitani.cz/static/files/rv_kriteria_zs.pdf

Kucharská, A., Mrázková, J., Bednaříková, L., Bednářová, J., Burešová, I., Fialová, M., Hadačová, D., Hanák, P., Havlíková, J., Hronová, J., Koreň, P.,

Malá, Z., Mýtinová, I., Osvaldová, D., Pokorná, D., Smékalová, E., Šťastná, J., Štefek, F., Štětinová, J. ... Zárubová, L. (2014). *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Kyriakides, L., Creemers, B., & Charalambous, E. (2018). *Equity and Quality Dimensions in Educational Effectiveness. Policy Implications of Research in Education*. Springer.

Lábusová, A., Zemská Tannenbergerová, M., & Svoboda, Z. (2021). *Pyramida kvalitní – inkluzivní školy*. Odbor pro sociální začleňování, Ministerstvo pro místní rozvoj ČR. <https://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podpory/vzdelavani/pyramida-kvalitni-skoly/>

Maden, M. (2001). *Success against the odds – five years on: Revisiting effective schools in disadvantaged areas*. Routledge/Falmer

Mapy učebního pokroku: praktická metodika. (2014). www.scio.cz, s. r. o. https://mup.scio.cz/Content/Files/metodika_prakticka.pdf

Mareš, J. (2007a). Klima školní třídy. In J. Čáp, & J. Mareš, *Psychologie pro učitele* (s. 565–579). Portál.

Mareš, J. (2007b). Sociální klima školy. In J. Čáp, & J. Mareš, *Psychologie pro učitele* (s. 582–596). Portál.

Mareš, J. (2009). Edukace založená na důkazech: inspirace pro pedagogický výzkum i školní praxi. *Pedagogika*, 2009(3), 232–258. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1012>

Modul evaluační nástroje projektu Cesta ke kvalitě. (2012). Citováno 1. 7. 2021. http://evalvacninastroje.rvp.cz/nuovcck_portal/

Moravec, Š., Kabelová, K., Hůle, D., Šťastná, A., Soják, P., & Kurowski, M. (2015). *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol (studie proveditelnosti)*. Společnost Tady a teď, o. p. s., Demografické informační centrum, o. s.

Morrison, K. (2004). *Defining effective schools*. <https://studylib.net/doc/18528513/defining-effective-schools>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <http://www.nuv.cz/file/4983/>

Muijs, D., Reynolds, D., & Kyriakides, L. (2016). The scientific properties of teacher effects/effective teaching processes. In Ch. Chapman, D. Muijs, D. Reynolds, P. Sammons, & Ch. Teddlie (Eds.), *The international handbook of educational effectiveness and improvement: research, policy, and practice* (pp. 100–123). Routledge.

Mulé, Ch., Briggs, A., & Song, S. (2014). Best Practices in Working With Children From Economically Disadvantaged Backgrounds. In P. Harrison, & A. Thomas (Eds.), *Best Practices in School psychology: Foundations*. (pp. 129–142). National association of school psychologists.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2008). *Measuring improvements in learning outcomes: best practices to assess the value-added of schools*. <https://doi.org/10.1787/9789264050259-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>

Reynolds, D., Teddlie, Ch., Chapman, Ch., & Stringfield, S. (2016). Effective school processes. In Ch. Chapman, D. Muijs, D. Reynolds, P. Sammons, & Ch. Teddlie, *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement: research, policy, and practice* (p. 77–99). Routledge.

Ryška, R. (2008). *Kvalita škol a hodnocení výsledků vzdělávání*. Vydavatelství Pedagogické fakulty, Univerzita Karlova.

Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London University, Institute of Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED389826>

Schaffer, E. C., Nesselrodt, P. S., & Stringfield, S. C. (1997). *Impediments to system reform: An analysis of destabilizing issues in ten promising programs*. Educational research service. <https://eric.ed.gov/?id=ED408676>

Scheerens, J. (2016). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness: A Critical Review of the Knowledge Base*. Springer.

Scheerens, J., Witziers, B., & Steen, R. (2013). A Meta-analysis of School Effectiveness Studies. *Revista de Educación*, 361, Mayo-agosto 2013, 619–645. <https://www.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-361-235>

Schneider, J. (2017). *Beyond Test Scores: A Better Way to Measure School Quality*. Harvard University Press.

Svoboda, Z., Zilcher, L., Němec, Z., Felcmanová, L., Smolík, A., Vostrý, M., & Lanková, B. (2020). *Koordinátor inkluze ve škole*. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. <https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2020/02/SVOBODA-Zden%C4%Bk.-ZILCHER-Ladislav-a-kol.-Koordin%C3%A1tor-inkluze-ve-%C5%A1kole.-Metodick%C3%A1-p%C5%99%C3%ADru%C4%8Dka.pdf>

Tannenbergerová, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Wolters Kluwer ČR, a. s.

Townsend, T. (Ed.) (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Springer. <https://www.doi.org/10.1007/978-1-4020-5747-2>

Turek, I. (2015). *Škola a kvalita*. Wolters Kluwer.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. [Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 7–10 June 1994] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427.locale=en>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. (2021, 1. ledna). Citováno 1. července 2021. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27/zneni-20210101>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. (2021). Citováno 1. července 2021. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72/zneni-20210101>

Zapletalová, J., Braun, R., Čapková, M., Grohmanová, H., Hönigová, S., Holeček, V., Lazarová, B., Nováčková, J., Khýr, M., Pfeifer, M., Vašáková, A., Vysloužilová, J., Smékalová, E., Šrahůlková, K., Štalmachová, P., Štefek, F., & Štětínová, J. (2014). *Metodika pro práci školního psychologa zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. <https://databaze.op-vk.cz/Product/Detail/19942>

Ziková T., Jakoubek, M., Jakoubková Budilová, L., Koubková, H., Lábusová, A., Morvayová, P., Strohsová, K., Pokorná, V., Křištof, R., Svoboda, Z., & Radostný, L. (2011). *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy*. Západočeská univerzita. <http://www.kapezet.cz/sou/2011-bedekr-zs.pdf>

PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE

Veselý, A. (2010). Teoretické a metodologické základy „výzkumu“ dobré praxe. *Aula*, 18(3), 3–14. <https://www.csvs.cz/wp-content/uploads/2019/01/2010-3-clanek-vesely.pdf>

BRNO

Brno. (2020a, 16. června). *Partnerské organizace neformálního vzdělávání*. <https://www.brno.cz/sprava-mesta/magistrat-mesta-brna/usek-1-namestka-primatoroky/odbor-skolstvi-a-mladeze/projekty/podpora-predskolniho-a-zakladniho-vzdelavani-ve-meste-brne/partnerske-organizace-neformalniho-vzdelavani/>

Brno. (2020b, 16. listopadu). *Podpora předškolního a základního vzdělávání ve městě Brně*. <https://www.brno.cz/sprava-mesta/magistrat-mesta-brna/usek-1-namestka-primatoroky/odbor-skolstvi-a-mladeze/>

[projekty/podpora-predskolniho-a-zakladniho-vzdelavani-ve-meste-brne/](#)

Dokumenty. (nedat.). Základní a mateřská škola Brno, nám. 28. října 22. Cit. 22. 6. 2021. <https://www.osmec.cz/dokumenty>

Drom, romské středisko. (2021). Výroční zpráva 20. <http://www.drom.cz/upload/1621845068.4945.pdf>

IQ Roma Servis, z. s. (2020). Zpráva o činnosti 2019. <https://iqrs.cz/wp-content/uploads/2015/12/zprava-o-cinnosti-brno-2019-5mb.pdf>

Inkluzivní vzdělávání žáků ve školách „spádových“ sociálně vyloučeným lokalitám – v tzv. romských školách [detail projektu]. (2013). Databáze výstupů projektů Operační program pro Vzdělávání pro konkurenceschopnost. <https://databaze.op-vk.cz/Project/Detail/2952>

Jirásek, A., a kol. (2016). Předškolní klub Amálka: příručka dobré praxe. Spolupráce s rodiči ze sociálně znevýhodněného prostředí. Amalthea. <https://www.amalthea.cz/data/File/metodiky%20ke%20stazeni/PUBLIKACE-predskolni-klub-FINAL-nahled.pdf>

MŠMT. (2002). Metodický pokyn k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví. Věstník Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, LVIII(3), 31–37. <https://www.msmt.cz/file/38083>

MŠMT. (2018). Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (úplné znění k 1. lednu 2018). <https://www.msmt.cz/file/45304/>

O škole. (nedat.). Základní a mateřská škola Brno, nám. 28. října 22. Cit. 22. 6. 2021. <https://www.osmec.cz/o-skole>

Ranglová, K., Sedláčková, P., & Lánská, K. (2013). Průvodce nízkoprahovými předškolními kluby: předškolní vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí a spolupráce s jejich rodinami. Člověk v tísni. <https://www.clovekvtisni.cz/media/publications/451/file/1433496417-predskoly-web.pdf>

Rovné příležitosti ke vzdělávání pro romské žáky v inkluzivní škole [detail projektu]. (2012). Databáze výstupů projektů Operační program pro Vzdělávání pro konkurenceschopnost. <https://databaze.op-vk.cz/Project/Detail/2911>

Salavcová, M., & Foist, V. (2017). Co dělat když – intervence pedagoga. Rizikové chování ve školním prostředí – rámcový koncept. MŠMT. https://www.msmt.cz/uploads/Priloha_11_Zaskolactvi.doc

Souralová, A. (2008). Lokalita Brno. In I. Kašparová, Š. Ripka, & K. Sidiropulu Janků (Eds.), *Dlouhodobý monitoring situace romských komunit v České Republice. Moravské lokality* (s. 21–74). Úřad vlády České republiky; Fakulta sociálních studií. Masarykova univerzita v Brně. <https://www.vlada.cz/assets/urad-vlady/vydavatelstvi/vydane-publikace/Monitoring-romskych-lokalit-Morava.pdf>

Teen Challenge International Česká republika. (2020). Výroční zpráva Teen Challenge International Česká republika, 2019. https://issuu.com/tcczech/docs/vz_tc_r_2019_web_dv

Tománek a kol. (2012). Zlepšení materiálních podmínek – pilotní ověřování. Základní škola a mateřská škola Brno, nám. 28. října 22. <https://databaze.op-vk.cz/Product/Detail/36460>

Zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů. (2016) <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-178/zneni-0>

ZŠ a MŠ Brno, nám. 28. října 22. (2012). Výroční zpráva 2011/2012. <https://drive.google.com/drive/folders/1r4yy1KEheptxVK2y1zXemUA9fvylz7t>

ZŠ a MŠ Brno, nám. 28. října 22. (2015). Model komunitního a inkluzivního vzdělávání: kartotéka podpůrných a vyrovnávacích opatření. <https://databaze.op-vk.cz/Product/Detail/56161>

ZŠ a MŠ Brno, nám. 28. října 22. (2021). *Výroční zpráva školní rok 2019/2020*. <https://www.osmec.cz/dokumenty>

DUBÍ

Büchlerová, D. (2020). *Evaluační zpráva Dubí*. Odbor pro sociální začleňování, MMR ČR. https://www.socialni-zaclenovani.cz/wp-content/uploads/Dub%C3%AD_EZ_ZOR9.pdf

Maléřová, L. (2021). *Případové konference jako nástroj společného hledání cesty k řešení možnosti vzájemné spolupráce a komunikace mezi aktéry ve vzdělávání* [prezentace Powerpoint]. <https://www.socialni-zaclenovani.cz/dokument/prezentace-pripadove-konference-jako-nastroj-spolecneho-hledani-cesty-k-reseni-lenka-malerova/>

Ministerstvo práce a sociálních věcí. (2011). *Manuál k případovým konferencím*. Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. <https://www.mpsv.cz/documents/20142/954480/manual.pdf/acf5d4a4-2427-aff8-c229-e2a2ce81f5db>

KRNOV

Handlíř, K. (2017). *Inkluze v Krnově* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=LB4chHnCN0Y>

Janák, D., Stanoev, M., Tvrda, K., Walach, V., Pilát, M., & Hlavienka, L. (2015). *Rozšířit řečiště hlavního vzdělávacího proudu*. Slezská Univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik. <https://www.socialni-zaclenovani.cz/wp-content/uploads/Janak-Stanoev-Rozsirit-reciste-hlavniho-vzdelavaciho-proudu-Krnov-2015.pdf>

Piatková, P. (2021, 28. dubna). *Projekty inkluze v Krnově* [Video]. Odbor pro sociální začleňování, MMR ČR. <https://www.socialni-zaclenovani.cz/konference-msk/>

ODRY

Hendrych, R. (2021, 16. února). *Exkurze (stáž) v ZŠ Odry – on-line* [prezentace Powerpoint].

Rudolfová, L., Chytilová, P., Králová, P., Marinov, P., & Baršová, P. (2021, 16. února). *Školní poradenské pracoviště na ZŠ Komenského v Odrách* [prezentace Powerpoint].

OSTRAVA

Bogdanowicz, M., & Swierkoszová, J. (1998). *Metoda dobrého startu*. Kasimo, s. r. o.

Havrdová, E., & Vyhnanáková, K. (Eds.). (2015). *Dobrý začátek: ověřené postupy pro učitelky mateřských škol*. Schola Empirica. <https://databaze.op-vk.cz/Product/Detail/75694>

Mateřská škola Špálova Moravská Ostrava a Přívoz. (nedat.). [Facebooková stránka]. Facebook. Citováno 22. 6. 2021, z <https://www.facebook.com/people/Mate%C5%99sk%C3%A1-%C5%A1kola-%C5%A0p%C3%A1lova-Moravsk%C3%A1-Ostrava-a-P%C5%99C3%ADv oz/100043244063584/>

MŠMT. (2018). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (úplné znění k 1. lednu 2018). <https://www.msmt.cz/file/45304/>

Předškolní vzdělávání orientované na dítě: přístup Step by Step. (2020). Step by Step ČR, o. p. s. https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2020/08/ebook_predskolni-vzdelavani-orientovane-na-dite-2stranny.pdf

Open Society Foundation London & OZ Cesta Nádeje Žiar nad Hronom. (2016). *Rodičovstvo s dôverou* [Video]. Vimeo. <https://vimeo.com/162801732>

Sklenka, M., Sklenková, D., Končoková, E., & Repiský, P. (2016). *Rodičovstvo založené na dôvere*. Škola dokorán – Wide Open School n. o. <https://www.issa.nl/sites/default/files/pdf/resources/Rodicovstvo-zalozene-na-dovere.pdf>

ŠVP. (nedat.). *Mateřská škola Ostrava Špálova*. Cit. 23. června 2021. <https://www.ms-spalova.cz/skolka/svp/>

Vzdělávací program. (nedat.). Mateřská škola Ostrava Špálava. Cit. 23. června 2021. <https://www.ms-spalova.cz/o-skole/vzdelavaci-program/>

Zelinková, O. (2000). Metoda dobrého startu – jedna z možností rozvíjení psychomotoriky. *Pedagogika*, 1(2), 153–162. https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=2338&edmc=2338

PRAHA 5/PRAHA 6

Intenzivní jazykové kurzy Marjánka a Lyčkovonáměstí. (2019, 28. srpna). [Dopis Magistrátu hlavního města Prahy ředitelům škol]. https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/ijk-marjanka_lyckovonam.pdf

Kůrková, I., Niklová, A., Slabá, A., & Šulcová, M. (2020). *Metodika výuky českého jazyka pro cizince*. ZŠ Marjánka. <https://www.inkluzivniskola.cz/metodika-vyuka-ceskeho-jazyka-pro-cizince>

Systémová podpora výuky ČJ jako cizího jazyka ve 21 MČ HMP. (2019, 26. března). Citováno 23. června 2021. <https://skoly.praha.eu/Pro-verejnost/Vyuka-Ceskeho-jazyka-pro-cizince-/-Czech-language-for-foreigners/area12314>

Školní řád. (2020). ZŠ a MŠ Kořenského. <https://www.zskorenskeho.cz/files/dokumenty/7/skolni-rad-2020-novela-dle-sz.pdf>

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. (2005). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48/zneni-0>

SADOV/OTOVICE/HÁJEK

Brücknerová, D. (2007). *Deník mé cesty k úspěchu aneb Žákovská knížka trochu jinak*. Metodický portál RVP.CZ. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1725/DENIK-ME-CESTY-K-USPECHU-ANEK-ZAKOVSKA-KNIZKA-TROCHU-JINAK.html>

Standardy Férové školy. (nedat.). Férová škola. Cit. 23. června 2021. <http://www.ferovaskola.cz/standardy-ferove-skoly>

Tannenbergerová, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Wolters Kluwer ČR, a. s.

Topičová, J. (2003). Deník mé cesty k úspěchu aneb žákovská knížka trochu jinak. *Učitelské noviny*, 2003(46). <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3391>

Topičová, J. (2016a). Zkušenosti se vzděláváním žáků s LMP a jejich perspektiva v běžné ZŠ. *Řízení školy*, 2016(5).

Topičová, J. (2016b). Od integrace k inkluzi [prezentace Powerpoint]. Slideplayer.cz. <https://slideplayer.cz/slide/11136019/>

ZŠ a MŠ Regionu Karlovarský venkov. (2012). Standardy ZŠ a MŠ Regionu Karlovarský venkov. Portál Česká školní inspekce. <https://portal.csicr.cz/School/651009227>

SVITAVY

Dokumenty ke stažení. (nedat.). Základní škola Svitavy. Cit. 23. června 2021. <https://tgm-svitavy.cz/dokumenty/>

Lábusová, A., Zemská Tannenbergerová, M., & Svoboda, Z. (2021). *Pyramida kvalitní – inkluzivní školy*. Odbor pro sociální začleňování, MMR ČR. <https://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podpory/vzdelavani/pyramida-kvalitni-skoly/>

Lucká, B., Chadimová, L., Eibichová, J., Fišerová, M., Götzová, T., Horáková, T., Keřkovská, T., Melich, S., Ranglová, K., & Šenkapounová, V. (2019). *Metodika ke kurzu „Využívání dynamicko-diagnostického přístupu v poradenské praxi*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. http://www.nuv.cz/uploads/KIPR/Vystupy_z_klicovych_aktivit/KA_6/Metodika_4.8._Vyuzivani_dynamicko-diagnostickeho_pristupu_v_poradsenske_praxi.pdf

Sehnal, J. (2020, 17. září). *Feuerstein ve školní lavici 5–FIE a naše škola se supervizí* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=fZmSjkBluE8>

Vysopal, O. V., Křížková, Z., & Váňová, E. (2016, 1. prosince). *FIE implementation in Svitavy* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=v43_Y0KSyHk&t=438s

ZŠ Svitavy. (2020). *Školní vzdělávací program, verze 5*.

TRMICE

Desatero pedagoga základní školy Trmice. (2018, 23. srpna). Základní škola Trmice, Tyršova 482. <https://www.zstrmice.cz/index.php?type=Post&id=53&ids=12>

Desatero žáka základní školy Trmice. (2018, 23. srpna). Základní škola Trmice, Tyršova 482. <https://www.zstrmice.cz/index.php?type=Post&id=42&ids=13>

Dvořák, M. (2016, 2. září). *Inkluze musí být pozvolná*. Idnes.cz. https://www.idnes.cz/usti/zpravy/trmicka-skola-prosazuje-inkluzi.A160901_2270330_usti-zpravy_hrk

Fialová, L. (2020, 13. listopadu). *Do školy se jít musí, i když jsou rodiče na flámu. V Trmících dokážou motivovat děti, aby vzdělání nevzdávaly*. Aktuálně.cz. <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/do-skoly-se-jit-musi-i-kdyz-jsou-rodice-na-flamu-v-trmicich/r~4ccf8fe424d11ebba408ac1f6b220ee8/>

Filosofie, smysl a průběh projektu. (2018). Základní škola Trmice, Tyršova 482. <https://www.zstrmice.cz/upload/files/soubory-clanku/trochu-jinak-filosofie-smysl-a-prubeh-projektu.pdf>

Gottfriedová, M. (2016). Příběh jedné (inkluzivní?) školy. *Řízení školy*, 16(5). <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/pribeh-jedne-inkluzivni-skoly.m-2654.html>

Gottfriedová, M. (2020, 26. února). *Jak na to, aby nám škola chutnala* [prezentace Powerpoint]. Odborný panel „Hodnocení kvality vzdělávání“. Odbor pro sociální začleňování, MMR ČR.

Charakteristika školy. (2018, 23. července). Základní škola Trmice, Tyršova 482. <https://www.zstrmice.cz/index.php?type=Post&id=15&ids=9>

Trachtová, Z. (2016, 24. dubna). *Škola se má přizpůsobit dětem, ne naopak, říká učitelka oceněná za inkluzi*. Idnes.cz. https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/rozhovor-s-reditelkou-gottfriedovou.A160421_171633_domaci_zt

Základní škola Trmice – naše desatero. (2018, 23. srpna). Základní škola Trmice, Tyršova 482. <https://www.zstrmice.cz/index.php?type=Post&id=16&ids=9>

VELKÉ HAMRY

Filosofie školy. (2016, 5. dubna). Základní škola a mateřská škola Velké Hamry. <https://www.zsvhamry.cz/upload/files/zakl-dokumenty/filosofie-skoly.pdf>

Filosofie školy, aneb naše společná mise. (2016). Základní škola a mateřská škola Velké Hamry. <https://www.zsvhamry.cz/upload/files/zakl-dokumenty/filosofie-skoly.pdf>

Kunová, A., Hoření Samec, T., & Ptáčková, K. (2019). *Závěrečná evaluační zpráva. Pilotní ověření implementace systému sociálního bydlení na lokální úrovni v obci Velké Hamry*. <https://www.zsvhamry.cz/index.php?type=Post&id=527&ids=528>

Lokální koncepce sociálního bydlení pro město Velké Hamry. (2019). Město Velké Hamry. https://www.velke-hamry.cz/e_download.php?file=data/editor/227cs_6.pdf&original=KONCEPCE%20HAMRY%202019.pdf

Lokální partnerství Velké Hamry. (2013). *Strategický plán sociálního začleňování pro město Velké Hamry*. https://www.velke-hamry.cz/e_download.php?file=data/editor/156cs_1.pdf&original=SKMBT_C22414031208500.pdf

Lokální partnerství Velké Hamry. (2016). *Strategický plán sociálního začleňování Velké Hamry (SPSZ). Plánovací období: 2016-2018*. https://www.velke-hamry.cz/e_download.php?file=data/editor/156cs_3.pdf&original=Strategick%C3%BD+pl%C3%A1n+2015+VH+final.pdf

Městský úřad Velké Hamry. (2019a). *Metodika přidělování sociálních bytů ve Velkých Hamrech* [Vnitřní předpis Městského úřadu]

Velké Hamry č. VS/02/2019]. https://www.velke-hamry.cz/e_download.php?file=data/editor/227cs_5.pdf&original=Metodika%20p%C5%99id%C4%9Blov%C3%A1n%C3%AD%20soci%C3%A1ln%C3%ADch%20byt%C5%AF%202019.pdf

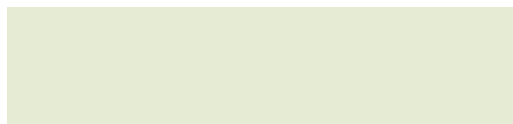
Městský úřad Velké Hamry. (2019b). *Metodika poskytování sociální práce* [Vnitřní předpis Městského úřadu Velké Hamry č. VS/02/2019] (2019). https://www.velke-hamry.cz/e_download.php?file=data/editor/227cs_2.pdf&original=Metodika%20poskytov%C3%A1n%C3%AD%20soci%C3%A1ln%C3%AD%20pr%C3%A1ce%20Velk%C3%A9%20Hamry2019.pdf

Místní plán inkluze ve vzdělávání Velké Hamry (MPI). (2016). Město Velké Hamry; Odbor (Agentura) pro sociální začleňování. https://www.velke-hamry.cz/e_download.php?file=data/editor/192cs_1.pdf&original=MPI+n%C3%A1vrh+041116+Velk%C3%A9+Hamry.pdf

Místní plán inkluze ve vzdělávání Velké Hamry. (2019). Město Velké Hamry; Odbor (Agentura) pro sociální začleňování. https://www.velke-hamry.cz/e_download.php?file=data/editor/192cs_2.pdf&original=MPI%202019%20Velk%C3%A9%20Hamry%20s%20podpisy.pdf

Radostný, L., Štěpánková, H., & Kryl, M. (2013). *Situ-
ační analýza obce Velké Hamry*. Agentura pro sociální začleňování. https://www.socialni-zaclenovani.cz/wp-content/uploads/SA_Velke_Hamry.pdf

Strategický plán rozvoje základní školy Velké Hamry na léta 2015–2023. (2015). Základní škola a mateřská škola Velké Hamry. https://www.zsvhamry.cz/upload/files/zakl-dokumenty/Strategicky_plan_rozvoje_ZSVH.1473514268.pdf



Tato publikace vznikla za finanční podpory Evropského sociálního fondu prostřednictvím Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání v rámci projektu „Inkluzivní a kvalitní vzdělávání v územích se sociálně vyloučenými lokalitami“, reg. č. projektu CZ.02. 3. 62/0.0/0.0/15_001/0000586. Více na www.socialni-zaclenovani.cz

ISBN: 978-80-7538-366-2 (tisk)
978-80-7538-367-9 (pdf)