ČSI | Česká školní inspekce

Tematická zpráva

Kvalita vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách

Praha, listopad 2015

Obsah

Úvod 3
1 Zjištění 4
1.1 Dotazník pro ředitele školy 4
1.2 Dotazník pro výchovného poradce 6
1.3 Dotazník pro učitele 7
1.4 Dotazník pro žáka 14
1.5 Hospitace 18
Závěry 25

Úvod

Česká školní inspekce předkládá tematickou zprávu o kvalitě vzdělávání žáků v základních školách ve vyloučených lokalitách, která je výstupem tematicky orientované inspekční činnosti provedené v souladu s Plánem hlavních úkolů České školní inspekce na školní rok 2014/2015. Inspekční činnost byla realizována podle § 174 odst. 2 písm. a) až d) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, její příprava a vyhodnocení byly provedeny ve spolupráci s Ústavem výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

Tematická inspekční činnost byla realizována ve dnech od 30. března do 29. května 2015. Celkově bylo inspektováno 11 základních škol ve vyloučených lokalitách[1] a 10 srovnávacích základních škol (školy mimo vyloučené lokality)[2]. Cílem šetření bylo posouzení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání žáků ve školách nacházejících se ve vyloučených lokalitách a porovnání těchto zjištění se zjištěními ze srovnávacích škol. Inspekční pracovníci České školní inspekce vedle standardních inspekčních formulářů, do nichž se zaznamenávají jednotlivé sledované oblasti, využívali při hospitacích v 6. a 8. ročníku také specifický hospitační arch. Současně byl žákům v hospitovaných hodinách v těchto ročnících zadáván dotazník. Dotazníky byly zadány také řediteli školy, výchovným poradcům a všem učitelům školy. Všechny dotazníky byly vyplňovány prostřednictvím elektronické ankety v systému InspIS DATA. Členy inspekčních týmů byly také přizvané osoby – odborníci na rovné příležitosti. S ohledem na velikost výběrového souboru je však třeba závěry z této inspekční činnosti považovat pouze za dílčí kvalitativní výpověď, která má posloužit zejména jako inspirace pro další činnosti a aktivity směřující k podpoře vzdělávaní ve vyloučených lokalitách.

Jako sociální vyloučení je označován proces, v jehož rámci je jedinci, skupině jedinců či komunitě výrazně znesnadňován či zcela zamezován přístup ke zdrojům, pozicím a příležitostem, které umožňují zapojení do sociálních, ekonomických a politických aktivit majoritní společnosti. Riziko sociálního vyloučení se zvyšuje v případě jedinců a skupin, u kterých se kumulují výše uvedené, popř. některé další faktory. Sociální vyloučení je často spojeno a projevuje se zejména (nikoli však pouze): prostorovým vyloučením (jedinci a skupiny postižené sociálním vyloučením často žijí v uzavřených a/nebo izolovaných lokalitách s nízkou úrovní bydlení a nedostatečnou občanskou vybaveností), symbolickým vyloučením spojeným se stigmatizací (zevšeobecňujícím přisuzováním negativních vlastností) jedinců či skupin, nízkou mírou vzdělanosti a ztíženou možností tuto nevýhodu překonat, ztíženým přístupem k legálním formám výdělečné činnosti, závislostí na sociálních dávkách a s tím spojenou materiální chudobou, rizikovým životním stylem, špatnými hygienickými poměry a s nimi souvisejícím horším zdravotním stavem, životními strategiemi orientovanými na přítomnost, uzavřeným ekonomickým systémem vyznačujícím se častým zastavováním majetku a půjčováním peněz na vysoký úrok (lichva a tzv. rychlé půjčky), větším potenciálem výskytu sociálně patologických jevů (např. alkoholismu, narkomanie či gamblerství) a kriminality (zvýšeným rizikem stát se pachatelem, ale i obětí trestné činnosti), sníženou sociokulturní kompetencí (např. jazykovou bariérou, nezkušeností či neznalostí vlastních práv a povinností).[3]

[1] Okres Kutná Hora, Prachatice, Sokolov, Chomutov, Most, Česká Lípa, Jablonec nad Nisou, Brno (vždy po 1 škole), Ostrava-město (3 školy).
[2] Okres Příbram, Plzeň, Teplice, Sokolov, Hradec Králové, Ústí nad Orlicí, Vyškov, Olomouc, Kroměříž, Ostrava-město.
[3] Definice vyloučené lokality je převzata z: http://www.esfcr.cz/mapa/pojmy.html

Pro účely tohoto šetření byl za sociokulturně znevýhodněného žáka považován takový žák, který žije v prostředí, jež splňuje alespoň tři z následujících kritérií: alespoň jeden rodič je nezaměstnaný; nejvyšší ukončené vzdělání alespoň jednoho z rodičů je základní; nestandardní bytové a hygienické podmínky (např. žák nemá vyhrazené místo na učení, nemá vlastní postel, v bytě není zavedena elektrická přípojka); vyučovací jazyk školy je jiný než jazyk, kterým hovoří dítě doma.[4]

1 Zjištění

Zjištění z tematické inspekční činnosti ve vyloučených lokalitách byla srovnávána s údaji z dalších inspektovaných škol mimo vyloučené lokality, které jsou označeny jako srovnávací. Některé formuláře nebyly ve srovnávacích školách zadány, neboť bylo možné příslušné informace získat z jiných dostupných zdrojů (např. šetření PISA 2012[5], výzkum CLoSE[6] a další) a nezatěžovat tak školy dalšími požadavky. Šlo o dotazník pro ředitele školy, dotazník pro žáky a hospitační záznam.

1.1 Dotazník pro ředitele školy

Ředitelé ve vyloučených lokalitách obdrželi dotazník, který se zaměřoval na několik oblastí souvisejících s jejich školou. Šlo např. o existenci omezení, která ovlivňují výuku v jejich škole, spolupráci s rodiči, kvalitu učitelů či postoje zřizovatele k jejich škole.

Skutečnosti omezující výuku

Ředitelé škol ve vyloučených lokalitách byli dotázáni, jakými skutečnostmi z hlediska podmínek je v jejich škole omezována výuka. Nejméně výuku omezuje nedostatek aprobovaných učitelů českého jazyka a matematiky a počítačové vybavení, včetně výukových programů a připojení k internetu. V těchto oblastech uvedlo 60 % a více ředitelů, že těmito skutečnostmi nejsou vůbec omezováni. Naopak nejčastěji jmenovali ředitelé jako omezující nedostatek aprobovaných učitelů dalších předmětů, nedostatek či nevhodnost výukových materiálů (např. učebnic) a laboratorního vybavení a nedostatečné či nevhodné vytápění, ventilace či osvětlení (přesto tyto oblasti uvedli pouze 4 ředitelé z 11).

Ze srovnání se školami zapojenými do šetření PISA 2012 nevyplývají výraznější rozdíly (až na nevhodnost či nedostatek počítačových programů, počítačů a laboratorního vybavení, které vnímají ředitelé škol ve vyloučených lokalitách jako méně omezující pro výuku, jak bylo uvedeno výše).

Výuku mohou omezovat také samotní aktéři a jejich chování v průběhu vzdělávání. Podle ředitelů nejvíce omezují vzdělávání vysoké absence žáků (omluvené) a jejich nedostatečná domácí příprava (značné omezení uvedly necelé tři čtvrtiny ředitelů). Často byly uváděny také nedostatečný zájem rodičů o vzdělávání jejich dětí a záškoláctví žáků (značně ve více než polovině škol), následovány velkými rozdíly ve schopnostech vyučovaných žáků a vyrušováním v hodinách. Značně, případně do určité míry omezují vzdělávání podle názoru ředitelů škol také pozdní příchody žáků do školy, nedostatek úcty žáků vůči učitelům, neúčast žáků na povinných akcích školy a velké rozdíly v etnickém zázemí vyučovaných žáků v rámci jedné třídy.

[4] Definice stanovená pracovníky Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání při Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.
[5] Programme for International Student Assesment.
[6] Czech Longitudinal Study of Education.

Ve srovnání s řediteli základních škol zapojených do PISA 2012 vnímají ředitelé škol nacházejících se ve vyloučených lokalitách častěji jako omezující omluvené absence a záškoláctví žáků, pozdní příchody žáků do školy, jejich neúčast na povinných akcích školy a velké rozdíly v etnickém zázemí. Naopak výrazně méně vzdělávání žáků omezuje přísnost učitelů, nedostatečné podněcování žáků učiteli, aby využívali všech svých schopností, a přítomnost učitelů, kteří by nevycházeli vstříc individuálním potřebám žáků.

Nabídka aktivit a doučování

V rámci tematického šetření bylo také zjišťováno, které z uvedených aktivit nabízí škola ve školním roce 2014/2015 žákům 2. stupně. Šlo zejména o zájmovou a mimoškolní činnost, která má nezastupitelnou roli ve smysluplném využívání volného času a prevenci rizikového chování. Školy často nabízejí sportovní, výtvarné a počítačové kroužky a možnost účasti na dobročinných akcích (programy pro děti z mateřských škol, vystoupení v domovech důchodců, péče o staré a postižené občany v obci). Méně často jsou organizovány činnosti jako školní divadelní soubor, školní orchestr či pěvecký sbor, taneční kroužek anebo práce pro školní časopis či ročenku. Ve srovnání se školami zapojenými do PISA 2012 se nabízené aktivity příliš neliší, pouze školy ve vyloučených lokalitách méně často vytvářejí školní časopis či ročenku, na kterých by se podíleli žáci, a organizují kroužek matematiky.

Více než polovina škol ve vyloučených lokalitách nabízí žákům doučování z češtiny a matematiky, které je nejčastěji zajišťováno učiteli školy. Ve třetině případů doučování zajišťují pracovníci nevládní organizace zcela podle svého uvážení bez spolupráce s učitelem.

Spolupráce s rodiči

Rodiče žáků se do života školy příliš aktivně nezapojují. Podíl rodičů (1 žák = 1 rodič), kteří se účastnili uvedených aktivit, zobrazuje následující tabulka.

Tabulka č. 1 Průměrný podíl rodičů, kteří se v minulém školním roce (2013/2014) zúčastnili následujících aktivit spojených se školou (v %)

Aktivita	vyl. lok.	srov. šk.*
Z iniciativy učitelů probírali s učiteli chování dítěte.	47,0	35,3
Z iniciativy učitelů probírali s učiteli prospěch dítěte.	46,7	46,8
Z vlastní iniciativy probírali s učiteli chování dítěte.	12,4	16,3
Z vlastní iniciativy probírali s učiteli prospěch dítěte.	10,6	22,3
Spolupracovali při získávání finančních prostředků pro školu.	4,5	3,3
Podíleli se na řízení chodu školy, například činností ve školské radě nebo ve sdružení rodičů.	3,3	4,9
Dobrovolně se účastnili prací, např. truhlářských, zahradnických nebo dalších spojených s údržbou školních budov a pozemků.	2,3	1,2
Dobrovolně pomáhali se zajištěním kroužků (např. čtenářského kroužku, divadelního kroužku), sportů nebo výletů.	2,0	2,6
Dělali asistenty učitelům ve výuce.	0,2	0,4
Dobrovolně pomáhali ve školní knihovně nebo multimediální učebně.	0,0	0,2

** PISA 2012*

V průměru necelá polovina rodičů byla z iniciativy učitelů v kontaktu se školou za účelem probrání chování a prospěchu dítěte. Z vlastní iniciativy probíralo s učiteli chování svého dítěte v průměru 12,4 % rodičů a prospěch 10,6 % rodičů. Do ostatních aktivit se zapojil již jen velmi malý podíl rodičů.

Z porovnání se školami zapojenými v šetření PISA 2012 vyplývá, že v těchto školách v průměru téměř o 12 % méně rodičů probíralo z iniciativy učitele chování svého dítěte. Naopak přibližně o 12 % více rodičů z vlastní iniciativy probíralo prospěch dítěte, na rozdíl od rodičů dětí navštěvujících školy ve vyloučených lokalitách. V ostatních oblastech nebyly zaznamenány významné rozdíly.

Ředitelé měli dále uvést, jaká očekávání mají rodiče žáků ve vyloučených lokalitách od školy. Ve více než polovině škol rodiče prakticky vůbec nevyžadují, aby žáci dosahovali lepších výsledků. Ve zbylých školách je to pouze menšina rodičů, která očekává zlepšení svých dětí. Naopak ve 26,7 % základních škol zapojených do PISA 2012 mnoho rodičů neustále vyžaduje, aby byly ve škole na žáky kladeny vysoké nároky.

Postoje učitelů

Současně byli ředitelé škol dotázáni, do jaké míry souhlasí s několika tvrzeními o učitelích v jejich škole. Ředitelé v největší míře souhlasili s tvrzeními, že učitelé v jejich škole oceňují studijní úspěchy žáků a že morálka učitelů v jejich škole je vysoká. Kladně byly hodnoceny ale i další dva výroky – učitelé pracují s nadšením a učitelé jsou na školu hrdí. Ředitelé škol ve vyloučených lokalitách v průměru hodnotí své učitele mírně pozitivněji než ředitelé ve školách zapojených do PISA 2012, a to především v otázce nadšení.

Postoje zřizovatele a budoucnost školy

V rámci šetření byl zjišťován také postoj zřizovatele k rozdělování žáků se sociálním znevýhodněním do různých škol. Třetina škol uvádí, že zřizovatel usiluje o to, aby žáci se sociálním znevýhodněním byli rozmístěni rovnoměrně do co nejvíce škol, třetina, že upřednostňuje koncentrování sociálně znevýhodněných žáků v jedné škole. Ve zbylé třetině tato otázka nebyla relevantní, neboť zřizovatel v těchto případech zřizuje pouze jednu školu.

Tři čtvrtiny hodnocených škol ve vyloučených lokalitách by v budoucnu rády vzdělávaly více také žáky z majoritní společnosti, nechtějí fungovat jako škola navštěvovaná zejména žáky se sociálním znevýhodněním.

1.2 Dotazník pro výchovného poradce

Ve vyloučených lokalitách i ve srovnávacích školách byl dotazník zadán také výchovným poradcům (v každé skupině škol 13). Dotazník se zaměřoval především na formy spolupráce výchovných poradců s různými aktéry, část byla věnována kariérovému poradenství.

Ve své funkci působili výchovní poradci v průměru 10 let, mohou tak být považováni za zkušené odborníky. Kvalifikační studium absolvovalo v posledních 5 letech přibližně 70 % dotázaných výchovných poradců. Až na výjimky jsou výchovní poradci zároveň učiteli a velká část z nich (69,2 %) je také třídními učiteli. K souběhu výkonu funkce výchovného poradce a školního metodika prevence došlo pouze v několika případech (3 ve vyloučené lokalitě a 1 ve srovnávací škole). Ve vyloučených lokalitách převažovalo v činnostech více než poloviny výchovných poradců řešení výchovných problémů žáků.

Spolupráce při řešení výchovných problémů

Problémy s chováním žáků jsou nejčastěji řešeny s třídním učitelem, vedením školy a školním metodikem prevence. Obě skupiny škol se v tomto neliší. Se školním metodikem prevence převažuje průběžná spolupráce a výchovní poradci jsou ve většině případů zapojováni do realizace preventivního programu ve škole. Všichni výchovní poradci uvedli, že s třídními učiteli a dalšími pedagogickými pracovníky ve škole spolupracují průběžně a že mají nastavené postupy řešení nejčastějších výchovných problémů. Většina výchovných poradců spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními a odborem sociálně-právní ochrany dětí. V menší míře pak školy spolupracují s krizovými centry a neziskovými organizacemi.

Kariérové poradenství

Výchovní poradci byli dále dotázáni, jaký podíl času věnovaného poradenské činnosti připadá na kariérové poradenství. Výchovní poradci ve vyloučených lokalitách uvádějí, že kariérovému poradenství věnují přibližně polovinu své poradenské činnosti, ve srovnávacích školách jsou to přibližně dvě pětiny času výchovného poradenství. Volbě povolání, profesní orientaci a motivaci k dalšímu studiu se školy věnují vždy formou individuálních konzultací a často také formou besed. Všechny srovnávací školy a také většina škol ve vyloučených lokalitách spolupracují také s informačními a poradenskými středisky pro volbu a změnu povolání při úřadech práce. Z jiných způsobů převažují dny otevřených dveří, exkurze do škol a exkurze do firem.

Individuální potřeby žáků při plánování vzdělávací a profesní dráhy jsou zohledňovány zejména na základě individuálních rozhovorů s žáky a jejich vzdělávacích výsledků. Psychodiagnostiku využívá pouze 30,8 % škol. S rodiči spolupracují výchovní poradci vždy při řešení výchovných problémů žáků a téměř vždy při rozhodování o volbě střední školy. S rodiči však spolupracují také v případě výukových problémů žáků. O uplatnění absolventů jejich školy získávají zpětnou vazbu více než čtyři pětiny výchovných poradců.

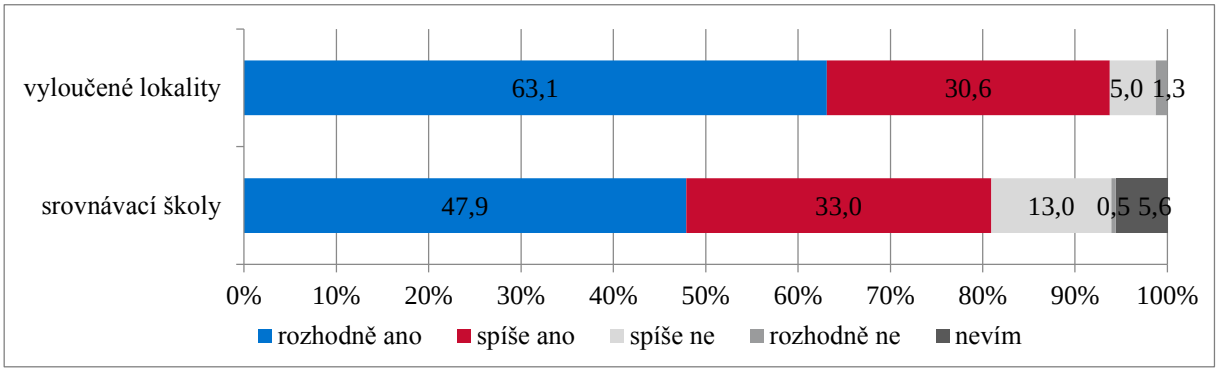
1.3 Dotazník pro učitele

Dotazník pro učitele byl zadán jak vyučujícím ve vyloučených lokalitách, tak ve srovnávacích školách. Jeho obsah se týkal hodnocení připravenosti školy na vzdělávání sociokulturně znevýhodněných žáků, potencionality vyučování vnímané učitelem, faktorů ovlivňujících úspěšnost žáků ve vzdělávání, potřeb učitelů a zjišťování syndromu vyhoření u učitelů. Celkem byly získány odpovědi 379 učitelů.

Obecné hodnocení připravenosti školy na vzdělávání sociokulturně znevýhodněných žáků

Učitelé byli nejprve dotázáni, zda je jejich škola dostatečně připravena na vzdělávání sociokulturně znevýhodněných žáků a zda je ve škole dostatečně uplatňován princip rovnosti příležitostí.

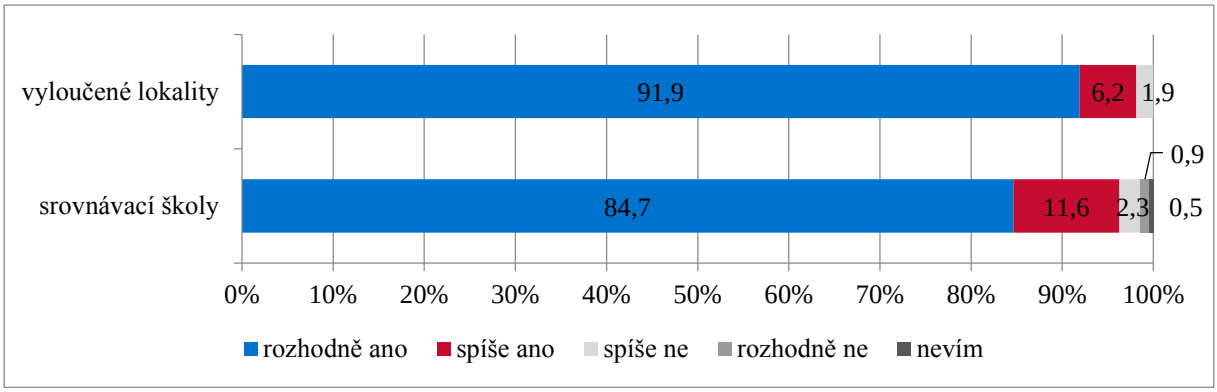
Graf č. 1 **Je škola, ve které pracujete, dostatečně připravena na vzdělávání sociokulturně znevýhodněných žáků?**



Učitelé ze škol ve vyloučených lokalitách vyjadřují větší míru připravenosti na vzdělávání sociokulturně znevýhodněných žáků – rozhodně souhlasilo 63,1 % učitelů oproti 47,9 % učitelů ze srovnávacích škol.

Následně byli učitelé dotázáni, v čem vidí nedostatky školy, pokud v předchozí otázce nezvolili možnost „rozhodně ano“. Tyto nedostatky (šest nabízených odpovědí a varianta „jiné“) měly být seřazeny podle míry závažnosti. Učitelé celkově v největší míře uváděli na prvních třech místech následující nedostatky: *chybějící snaha žáků*, *příliš velký počet žáků ve třídách*, *chybějící odborné síly (psychologové, poradci)*. Zatímco učitelé ve školách, které navštěvují žáci ze sociálně vyloučených lokalit, uváděli nejčastěji *chybějící snahu žáků*, ve srovnávacích školách to byly *chybějící odborné síly (psychologové, poradci)*. Celkově byly na čtvrtém místě jmenovány *nedostatečné prostorové možnosti školy i tříd*, následně *nedostatečný počet učitelů* a na posledním místě *nedostatečné vzdělání učitelů*.

Graf č. 2 **Je na vaší škole dostatečně uplatňován princip rovnosti příležitostí? Tj. všichni žáci bez ohledu na pohlaví, etnicitu a sociální původ mají ve škole stejné šance**



Téměř všichni učitelé se domnívají, že je v jejich škole dostatečně uplatňován princip rovnosti příležitostí. Rozdíly mezi učiteli v obou srovnávaných skupinách nejsou významné.

Příčiny horších šancí některých žáků spočívají podle výpovědí učitelů nejčastěji *v chybějícím zájmu o dítě a jeho vzdělání ze strany mnohých rodičů*, *v chybějící výchově (děti často přicházejí do školy bez osvojených hygienických či pracovních návyků)*, *v chybějící funkci vzorů u rodičů* a *v nedostatku času rodičů na své děti*. Obě skupiny učitelů uváděly tyto příčiny jako čtyři nejvýznamnější.

Potencionalita vnímaná učitelem

Škála potencionality vyučování vnímané učitelem (GTE – general teacher efficacy) se skládá ze sedmi výroků, se kterými učitelé volili míru souhlasu na čtyřbodové škále (rozhodně

souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím, rozhodně nesouhlasím). Je zaměřena na obecné zjištění, nakolik podle učitelů může vyučování překonat nepříznivé vlivy prostředí a charakteristiky žáků (nedostatek motivace, nepodnětné rodinné zázemí apod.). Škála GTE na sebraném vzorku 376 učitelů dosáhla průměrné hodnoty 2,34, přičemž střed škály je 2,5. Hodnota je tedy poměrně blízko středu škály, nicméně na straně, která vyjadřuje spíše menší víru v to, že vyučování může překonávat nepříznivé vlivy prostředí. Vzhledem k cílům šetření nás však především zajímá, zda se liší vnímání potencionality vyučování mezi učiteli, kteří působí ve školách s vysokým zastoupením žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, ve srovnání s učiteli škol s běžnou žákovskou populací.

Tabulka č. 2 Škála vnímané potencionality vyučování (GTE)

	průměr	směrodatná odchylka
učitelé škol ve vyloučených lokalitách (N = 163)	2,26	0,490
učitelé srovnávacích škol (N = 213)	2,39	0,461

Průměr škály je vyšší u učitelů v běžných školách, kteří vyjadřují větší míru důvěry ve vyučování, rozdíl je statisticky významný. Rozdíly však věcně nejsou velké (významné).

V následující tabulce je uvedeno srovnání odpovědí na jednotlivé otázky škály za učitele v obou typech škol.

Tabulka č. 3 Vyjádřete prosím míru vašeho souhlasu u následujících výroků

výrok	typ školy	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne	nevím
Kvalitním vyučováním je možno vyvážit nepříznivý vliv rodinného zázemí žáků.	vyl. lok.	9,9	35,8	43,2	9,9	1,2
	srov. šk.	5,6	39,0	43,7	9,9	1,9
Pokud žáci neposlouchají doma rodiče, pak nebudou akceptovat žádné požadavky na kázeň ani ve škole.	vyl. lok.	12,3	54,3	25,9	4,3	3,1
	srov. šk.	18,8	52,1	24,4	4,7	0,0
Ve srovnání s vlivem rodiny má moje vyučování jen malý vliv na výsledky žáků.	vyl. lok.	9,3	42,2	36,0	9,9	2,5
	srov. šk.	3,8	42,3	39,0	13,1	1,9
Kolik je žák schopen se naučit, závisí především na tom, z jaké rodiny pochází.	vyl. lok.	6,2	42,2	30,4	18,6	2,5
	srov. šk.	4,2	31,6	39,2	23,1	1,9
Ani velmi dobrý učitel nemusí pozitivně ovlivnit výsledky mnoha žáků.	vyl. lok.	17,5	50,6	24,4	5,0	2,5
	srov. šk.	14,2	52,8	24,5	6,1	2,4
Učitel má jen malý vliv na výsledky žáků, rozhoduje především rodinné zázemí žáků.	vyl. lok.	10,0	49,4	30,6	9,4	0,6
	srov. šk.	4,7	42,5	36,3	15,6	0,9
Kdyby se rodiče dětem více věnovali, dokázal/a bych je více naučit.	vyl. lok.	58,6	32,7	4,3	1,2	3,1
	srov. šk.	28,3	59,4	7,5	2,8	1,9

Faktory ovlivňující úspěšnost žáků

V samostatné otázce měli učitelé seřadit od 1 do 11 několik předložených faktorů, na kterých může záviset úspěšnost žáka. Průměrná hodnota tak vyjadřuje průměrné pořadí daného faktoru, kde 1 je nejdůležitější a 11 nejméně důležitá věc pro úspěšnost žáka. Tabulka č. 4 zobrazuje výsledné pořadí faktorů.

Tabulka č. 4 Úspěšnost žáka ve škole závisí zejména na...

faktor	vyl. lok.	srov. šk.
ctižádosti a píli žáka	4,02	3,07
nadání žáka	4,15	3,36
podpoře rodičů při domácích pracích či učení	4,24	4,14
kvalitě učitelů	4,33	3,72
tom, zda se žák ve škole dobře cítí	4,41	3,53
tom, jak moc dávají rodiče pozor, zda si jejich dítě dělá úkoly a dostatečně se učí	4,70	4,98
vzdělání rodičů	6,28	6,54
jazyku, kterým se doma hovoří	7,12	7,33
velikosti třídy	7,48	7,03
konkurenční situaci ve třídě	7,48	7,13
odměnách od rodičů za dobré výsledky	8,31	8,57

Na prvním místě učitelé ve školách ve vyloučených lokalitách uváděli ctižádost a píli a na dalším místě pak nadání žáka. Dále přisuzovali důležitost také podpoře rodičů při domácích úkolech či učení a skutečnosti, zda se žák ve škole cítí dobře, a také kvalitě učitelů. Rozdíly v pořadí faktorů mezi učiteli ve školách z vyloučených lokalit a ve školách srovnávacích byly minimální, zpravidla jen o jedno místo v pořadí.

Učitelům byly předloženy také další výroky k hodnocení. Opět nebyly v odpovědích učitelů ve vyloučených lokalitách a v běžných školách nalezeny zásadní rozdíly. Jen s výroky *„Rodiče žáků se málo zajímají o školní výsledky a vzdělávání svých dětí“* a *„Rodiče velmi často nejsou schopni svým dětem pomoci ani s domácími úkoly“* v mnohem větší míře souhlasili učitelé ve školách z vyloučených lokalit (viz tabulka č. 5).

Tabulka č. 5 Vyjádřete prosím míru svého souhlasu u následujících výroků

Výrok	typ školy	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne	nevím
Každý žák, nezávisle na svém nadání, může být dobrým žákem, pokud se snaží a je cíleně podporován.	vyl. lok.	43,8	43,2	9,3	3,1	0,6
	srov. šk.	37,3	55,0	6,7	0,0	1,0
Učitelé nejsou často schopni poskytnout rodičům znevýhodněných dětí užitečné rady, jak by mohli pomoci svým dětem v učení.	vyl. lok.	6,2	6,2	29,8	55,3	2,5
	srov. šk.	3,8	12,0	44,0	38,3	1,9
Učitelé občas hovoří s rodiči povýšeným tónem a chovají se vůči nim nadřazeně.	vyl. lok.	1,9	1,9	24,4	69,4	2,5
	srov. šk.	0,5	2,4	25,8	68,9	2,4
Učitelé a rodiče žáků se často neshodnou na tom, jaký nejlepší přístup je vhodné u dítěte zvolit.	vyl. lok.	1,9	26,7	57,1	10,6	3,7
	srov. šk.	1,0	24,6	61,4	10,1	2,9
Škola velmi často neposkytuje rodičům řadu významných informací, které by rodiče měli vědět.	vyl. lok.	2,5	3,1	13,2	80,5	0,6
	srov. šk.	1,9	3,9	24,2	69,6	0,5
Rodiče žáků se málo zajímají o školní výsledky a vzdělávání svých dětí.	vyl. lok.	39,8	44,7	11,2	3,1	1,2
	srov. šk.	11,1	42,3	40,4	4,8	1,4
Učitelé zpravidla rodiče příliš nepovzbuzují ve snaze o překonávání různých těžkostí jejich dítěte ve škole.	vyl. lok.	1,2	9,3	35,4	52,8	1,2
	srov. šk.	1,0	11,6	38,2	45,9	3,4
Rodiče žáků často trpí pocitem, že ve škole nejsou vítáni a že nemají co mluvit do aktivit, které ve škole probíhají.	vyl. lok.	0,6	3,1	20,1	63,5	12,6
	srov. šk.	0,0	5,3	29,0	56,0	9,7
Ve škole není příliš mnoho příležitostí, které by umožňovaly rodičům žáků, aby se více zapojili do školních aktivit.	vyl. lok.	1,9	16,3	33,1	42,5	6,3
	srov. šk.	2,0	14,6	35,6	45,4	2,4
Rodiče velmi často nejsou schopni svým dětem pomoci ani s domácími úkoly.	vyl. lok.	35,2	46,3	12,3	3,1	3,1
	srov. šk.	11,1	39,9	38,9	6,7	3,4

Potřeby učitelů

V následující části měli učitelé označit způsobilosti, které by potřebovali rozvíjet v souvislosti se vzděláváním žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, a to ve čtyřech oblastech: spolupráce s rodinou, učební prostředí, plánování a hodnocení a vyučovací strategie. V každé z těchto oblastí měli označit pouze tři způsobilosti/oblasti.

Tabulka č. 6 Spolupráce s rodinou (podíl učitelů v %)

Oblasti	vyl. lok.	srov. šk.
Být v kontaktu s těmito rodinami.	52,6	47,5
Budovat vzájemnou důvěru a kooperativní, partnerský vztah s rodiči dětí.	52,6	52,5
Vytvářet příležitosti na podporu spolupráce a partnerství s rodiči sociokulturně znevýhodněných dětí.	34,3	27,1
Vytvářet prostor na rozhovory s rodiči sociokulturně znevýhodněných dětí, realizovat vzájemná setkání a neformální rozhovory o jejich dítěti.	29,9	27,7
Organizovat setkání s rodiči za účelem individuální podpory a rozvoje dítěte.	29,9	31,1
Zprostředkovávat rodinám těchto dětí informace o podpůrných programech, výcvicích a kurzech v oblasti výchovy, zdraví, výživy apod.	25,5	33,3
Poskytovat těmto rodičům informace o požadavcích na domácí přípravu jejich dětí z oblasti psychologie učení.	21,2	22,6
Poskytovat rodičům možnosti individuálních konzultací.	18,2	31,6
Vytvářet a organizovat dobrovolné programy pomoci pro členy komunity a jejich děti.	10,2	7,3
Posilňovat kompetence rodičů.	10,2	6,8
Poskytovat písemné informace o sociokulturně znevýhodněném dítěti.	5,1	6,2
Jiné	3,6	2,8
Kooperovat s rodiči a členy komunity při tvorbě ŠVP.	0,7	1,7

Učitelé by nejvíce potřebovali v souvislosti se zkvalitňováním spolupráce s rodinou a komunitou sociokulturně znevýhodněných dětí být v kontaktu s těmito rodinami a budovat vzájemnou důvěru a kooperativní, partnerský vztah s rodiči žáků. Tyto oblasti uvedla přibližně polovina učitelů. Mezi odpověďmi učitelů ve vyloučených lokalitách a srovnávacích školách nebyly nalezeny významné rozdíly. Pouze v jedné oblasti byl zaznamenán větší rozdíl – nižší podíl učitelů ve vyloučených lokalitách oproti srovnávacím školám by potřeboval poskytovat rodičům možnosti individuálních konzultací.

Tabulka č. 7 Učební prostředí (podíl učitelů v %)

Způsobilosti	vyl. lok.	srov. šk.
Podporovat pozitivní vztahy mezi sociokulturně znevýhodněnými žáky a učitelem a stejně tak mezi žáky navzájem.	64,5	73,6
Vytvářet příležitosti k rozvoji komunikačních kompetencí sociokulturně znevýhodněných žáků.	55,8	52,8
Pomáhat sociokulturně znevýhodněným žákům porozumět, jak mohou stereotypy a předsudky ovlivňovat jejich postoje a názory.	50,7	47,2
Využívat učební materiály a pomůcky, které jsou adekvátní věku a schopnostem sociokulturně znevýhodněných žáků.	48,6	50,0
Využívat materiály a pomůcky z reálného života sociokulturně znevýhodněných žáků.	26,8	14,6
Respektovat kulturu, tradice, jazyk a kulturní identitu sociokulturně znevýhodněných žáků.	23,2	31,5
Oceňovat a respektovat různorodé názory sociokulturně znevýhodněných žáků.	18,1	20,8
Poskytovat sociokulturně znevýhodněným žákům učební materiály a pomůcky, které odrážejí jejich kulturu a tradice.	8,7	7,9

Z hlediska učebního prostředí by učitelé nejvíce potřebovali rozvíjet schopnosti, jak podporovat pozitivní vztahy mezi sociokulturně znevýhodněnými žáky a učitelem a stejně tak mezi žáky navzájem. Často by také uvítali způsobilost, jak vytvářet příležitosti k rozvoji komunikačních kompetencí sociokulturně znevýhodněných žáků, způsobilost pomáhat sociokulturně znevýhodněným žákům porozumět, jak mohou stereotypy a předsudky ovlivňovat jejich postoje a názory a způsobilost využívat učební materiály a pomůcky, které jsou adekvátní věku a schopnostem sociokulturně znevýhodněných žáků. V poslední zmiňované oblasti (využití učebních pomůcek a materiálů) byl zjištěn výraznější rozdíl mezi učiteli ve školách ve vyloučených lokalitách a srovnávacích školách – tuto způsobilost by ve větší míře uvítali učitelé pracující ve školách ve vyloučených lokalitách.

Tabulka č. 8 Plánování a hodnocení (podíl učitelů v %)

Způsobilosti	vyl. lok.	srov. šk.
Pomáhat žákům osvojit si schopnost sebehodnocení.	55,0	50,3
Brát v potaz individuální osobnost sociokulturně znevýhodněného dítěte a rozvíjet jeho potenciál.	51,4	54,7
Plánovat a realizovat obměnu činností s cílem udržení zájmu sociokulturně znevýhodněných žáků.	37,1	19,6
Vytvářet dostatečný prostor pro výběr činností, které jsou iniciované samotnými žáky.	35,7	27,4
Vyměňovat si informace o pokroku a zájmech sociokulturně znevýhodněných dětí s jejich rodinnými příslušníky.	32,1	29,6
Do procesu plánování aktivit pro sociokulturně znevýhodněné žáky zapojit další odborníky.	27,9	31,3
Plánovat výchovně-vzdělávací činnosti vycházející ze zájmů sociokulturně znevýhodněných žáků.	24,3	20,7
Při hodnocení sociokulturně znevýhodněných žáků se vyhýbat předsudkům, stereotypům a diskriminaci.	18,6	44,1
Využívat způsoby hodnocení, které respektují kulturní specifika sociokulturně znevýhodněných žáků.	14,3	20,7

V rámci plánování a hodnocení by vyučující potřebovali v největší míře rozvíjet způsobilost pomáhat žákům osvojit si schopnost sebehodnocení a způsobilost brát v potaz individuální osobnost sociokulturně znevýhodněného žáka a rozvíjet jeho potenciál. Největší rozdíly mezi učiteli ve vyloučených lokalitách a srovnávacích školách byly v oblasti plánování a realizace obměny činností s cílem udržet zájem sociokulturně znevýhodněných žáků (častěji by tuto způsobilost uvítali učitelé ve vyloučených lokalitách) a z hlediska způsobilosti vyhýbat se při hodnocení sociokulturně znevýhodněných žáků předsudkům, stereotypům a diskriminaci (ve větší míře by potřebovali učitelé srovnávacích škol).

Tabulka č. 9 Vyučovací strategie (podíl učitelů v %)

Způsobilosti	vyl. lok.	srov. šk.
Zapojit rodinu žáků do výchovně-vzdělávacího procesu.	69,1	63,7
Podporovat aktivní učení se u sociokulturně znevýhodněných žáků.	59,0	69,3
U sociokulturně znevýhodněných dětí rozvíjet samostatnost.	43,9	34,1
Podporovat rozvoj komunikačních kompetencí u sociokulturně znevýhodněných žáků.	38,8	48,6
Posouvat vyučování za hranice třídy a podněcovat u žáků zvědavost.	32,4	27,9
Integrovat osobní zkušenosti sociokulturně znevýhodněných žáků tak, aby dokázali vnímat vzájemné vztahy mezi osvojovanými pojmy a každodenními zkušenostmi.	31,7	30,7
Využívat informační a komunikační technologie podporující individuální rozvoj sociokulturně znevýhodněných žáků.	12,2	14,5
Využívat kompetencí, které si sociokulturně znevýhodnění žáci osvojili v rodině jako základu jejich dalšího rozvoje.	10,1	10,1

Při hodnocení potřeb v oblasti vyučovacích strategií uváděli učitelé nejčastěji potřebu schopnosti zapojit rodinu do výchovně-vzdělávacího procesu a schopnosti podporovat aktivní učení se u sociokulturně znevýhodněných žáků (v této oblasti vyjádřili ve větší míře tuto potřebu učitelé ve srovnávacích školách).

Syndrom vyhoření u učitelů

Pro zjišťování syndromu vyhoření u učitelů byl využit nejčastěji nástroj aplikovaný v zahraničí – Maslach Burnout Inventory (MBI), který byl přeložen do češtiny. Syndrom vyhoření je složitým psychologickým konstruktem, proto jsou subškály (emocionálního vyčerpání, depersonalizace, osobního uspokojení) kombinovány tak, aby postihly více oblastí, a nezjišťuje se celkový skór. Protože pocity vyhoření jsou vnímány jako kontinuum, MBI měří na každé škále úroveň vyhoření ve třech stupních – vysoký, mírný, nízký. Pro emocionální vyhoření a depersonalizaci korespondují vysoké hodnoty s vysokým stupněm vyhoření, naopak u osobního uspokojení korespondují s vyhořením nízké hodnoty.

Učitelé měli v dotazníku uvést, jak často u nich dochází k nabízeným 22 situacím. Následně byl pro škálu emocionálního vyčerpání a škálu osobního uspokojení vytvořen součtový index (součet skóru z jednotlivých položek). Škála depersonalizace vykazovala nízkou míru vnitřní konzistence, proto nebyla zahrnuta do výsledků.

Hodnoty dílčích škál indexu vyhoření se statisticky nelišily u učitelů ze škol ve vyloučených lokalitách a ve školách srovnávacích. Podle norem zpracovaných v USA a používaných i v jiných zemích (bohužel normy pro ČR nejsou k dispozici) bylo zjištěno, že v obou typech škol existuje stejný podíl učitelů, kteří jsou ohroženi syndromem vyhoření. Vysokou míru emocionálního vyčerpání udává 10 % učitelů. Naopak velmi nízký stupeň osobního uspokojení uvádí 21 % učitelů. To platí pro oba typy škol.

1.4 Dotazník pro žáka

Ve školách ve vyloučených lokalitách byl zadán dotazník žákům 6. a 8. ročníku (celkem 235 žáků). Dotazník nebyl zadáván ve srovnávacích školách z důvodu dostupnosti dat z jiných šetření (CLoSE, PISA 2012).

Tabulka č. 10 Škola je místem, … (podíl žáků v %)

Moje škola je místem...	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne	průměr* vyl. lok.	průměr* srov. šk.**
kde si snadno nacházím přátele.	62,6	29,6	7,4	0,4	**1,46**	**1,89**
kde cítím, že tam patřím.	46,3	43,2	9,2	1,3	**1,66**	**2,09**
kde mě jiní žáci zřejmě mají rádi.	30,8	54,2	9,3	5,7	**1,90**	**1,98**
kde si připadám trapně a nevhodně.	6,7	7,6	32,1	53,6	**3,33**	**3,21**
kde se cítím osamělý/á.	7,2	9,0	26,9	57,0	**3,34**	**3,27**
kde se často nudím.	15,3	19,8	32,4	32,4	**2,82**	**2,27**
kam nechci chodit.	19,2	12,1	22,3	46,4	**2,96**	**2,76**

** Průměr na škále 1–4, kdy 1 znamená „rozhodně ano" a 4 „rozhodně ne", vyšší hodnota průměru tak značí vyšší míru nesouhlasu s danou položkou.*
*** PISA 2012*

Žáci ve vyloučených lokalitách vnímají školu poměrně pozitivně. Většina žáků (85 % a více) spíše nebo rozhodně souhlasí s tvrzením, že je ve škole mají jiní žáci rádi, že si ve škole snadno nacházejí kamarády a cítí se, že sem patří. Nudu ve škole pak přiznává více než třetina žáků (35,1 %) ve vyloučených lokalitách, což je výrazně méně než u žáků ze srovnávacích škol, kteří obdobné informace poskytli v šetření PISA 2012 (58,3 %). Trapně a nevhodně si ve škole připadá a osaměle se cítí méně než pětina žáků ve vyloučených lokalitách a 31,3 % žáků do školy chodit nechce. Z této baterie otázek vyplývá, že žáci ve vyloučených lokalitách vnímají školu v řadě případů dokonce pozitivněji než průměrný patnáctiletý žák ze srovnávacích škol účastnících se šetření PISA 2012.

Tabulka č. 11 U následujících výroků o učitelích ve své škole uveď, nakolik s nimi souhlasíš (podíl žáků v %)

Výrok	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne	průměr* vyl. lok.	průměr* srov. šk.**
Učitelé věří, že když se budu snažit, dostanu dobré známky.	79,4	19,3	0,4	0,9	**1,23**	**x**
Učitelé si přejí, abych po skončení školy dále studoval/a.	67,7	27,0	2,7	2,7	**1,40**	**x**
Když potřebuji pomoc, učitelé mi ji poskytnou.	66,8	27,0	5,3	0,9	**1,40**	**1,49**
S většinou učitelů vycházím dobře.	63,5	29,6	5,7	1,3	**1,45**	**1,60**
Většina učitelů se mnou jedná fér.	58,9	32,1	6,3	2,7	**1,53**	**1,63**
Většině učitelů jde o mé dobro.	56,2	36,3	6,6	0,9	**1,52**	**1,62**
Učitelé věří, že mi učení půjde.	55,1	36,4	6,2	2,2	**1,56**	**x**
Většina učitelů skutečně naslouchá tomu, co říkám.	50,2	31,6	14,2	4,0	**1,72**	**1,80**

** Průměr na škále 1–4, kdy 1 znamená „rozhodně ano" a 4 „rozhodně ne", vyšší hodnota průměru tak značí vyšší míru nesouhlasu s danou položkou.*
*** Projekt CLoSE*

Většina žáků (více než 90 %) vyjádřila souhlas s téměř všemi uvedenými položkami. Tento výsledek naznačuje převážně pozitivní smýšlení žáků o svých učitelích. Téměř pětina žáků je však přesvědčena, že většina učitelů skutečně nenaslouchá tomu, co žák říká. Názory žáků ve vyloučených lokalitách se téměř neliší od názorů žáků ze srovnávacích škol zapojených do projektu CLoSE.

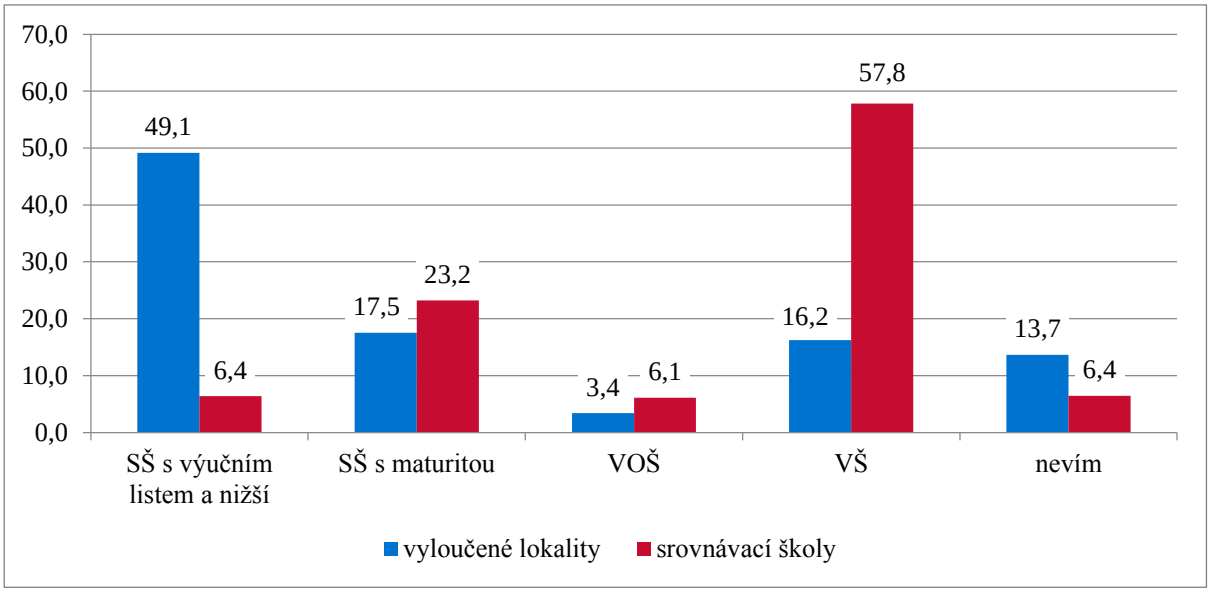
Tabulka č. 12 Jak často dochází v hodinách ve vaší třídě k následujícím situacím? (podíl žáků v %)

Situace	nikdy nebo téměř nikdy	v některých hodinách	ve většině hodin	každou hodinu	průměr* vyl. lok.	průměr* srov. šk.**
Žáci neposlouchají, co učitel říká.	14,3	65,2	14,8	5,7	**2,12**	**2,30**
Ve třídě je hluk nebo nepořádek.	20,2	51,8	18,9	9,2	**2,17**	**2,09**
Učitel musí dlouho čekat, než se žáci utiší.	27,6	42,2	15,6	14,7	**2,17**	**2,00**
Žáci nedokáží dobře pracovat.	45,1	40,7	10,2	4,0	**1,73**	**1,83**
Žáci začínají pracovat až dlouho po začátku hodiny.	42,3	40,5	12,3	4,8	**1,80**	**1,88**

** Průměr na škále 1–4, kdy 1 znamená „nikdy nebo téměř nikdy" a 4 „každou hodinu", vyšší hodnota průměru tak značí vyšší míru výskytu daného jevu.*
*** PISA 2012*

Podle výpovědí více než dvou pětin žáků ve vyloučených lokalitách nikdy nebo téměř nikdy nedochází v hodinách k tomu, že by žáci začali pracovat až dlouho po začátku hodiny nebo by nedokázali pracovat dobře. Tato situace nastává každou hodinu pouze podle 4,8 %, resp. 4,0 % žáků. Podle 85,7 % žáků dochází někdy[7] k tomu, že žáci neposlouchají, co učitel říká, v největší míře se tak děje pouze v některých hodinách (podle 65,2 % žáků). V průměru se podle žáků nejčastěji vyskytuje situace, že je ve třídě hluk a nepořádek a že učitel musí dlouho čekat, než se žáci utiší. Obě tyto situace se vyskytují častěji podle žáků ve vyloučených lokalitách ve srovnání se žáky zapojenými do šetření PISA 2012. Naopak menší podíl žáků ve vyloučených lokalitách uváděl, že ve většině hodin nebo každou hodinu žáci neposlouchají, co učitel říká. Celkově však žáci ve vyloučených lokalitách vnímají nekázeň v hodinách velmi podobně jako průměrný patnáctiletý žák ze srovnávací školy účastnící se šetření PISA 2012.

Graf č. 3 Jaké bys chtěl/a získat vzdělání? (podíl žáků v %)

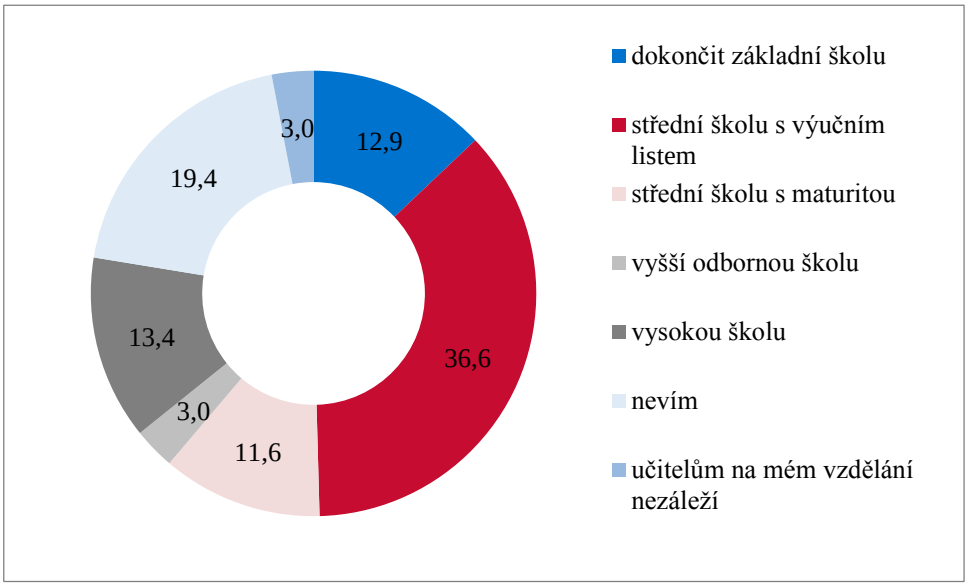


Vzdělanostní aspirace žáků ve vyloučených lokalitách se významně odlišují od aspirací žáků účastnících se šetření PISA 2012 – aspirace žáků ve vyloučených lokalitách jsou výrazně nižší. Zatímco polovina žáků ve vyloučených lokalitách chce získat maximálně středoškolské vzdělání s výučním listem, v šetření PISA 2012 tvořila tato skupina pouze 6,4 % žáků.

[7] Někdy = v některých hodinách + ve většině hodin + každou hodinu.

Naopak nejvíce žáků zapojených do šetření PISA 2012 by chtělo dosáhnout vysokoškolského vzdělání (57,8 %), zatímco vysokou školu by chtělo absolvovat pouze 16,2 % žáků z vyloučených lokalit.

Graf č. 4 A jaké vzdělání by pro Tebe chtěli Tvoji učitelé? (podíl žáků v %)

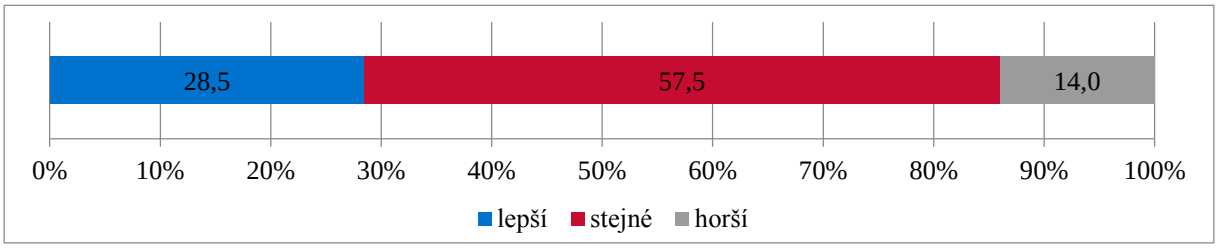


Velice podobně vnímají žáci ve vyloučených lokalitách očekávání od svých učitelů. Polovina žáků si myslí, že by pro ně učitelé chtěli nejvýše střední školu s výučním listem. Tři procenta žáků se domnívají, že učitelům na jejich vzdělání nezáleží.

Dále byli žáci v dotazníku požádáni, aby při zvážení svých školních výsledků a schopností uvedli, jaké povolání by chtěli vykonávat, až budou dospělí. Nejčastěji jmenovaným povoláním byl automechanik (15,9 % žáků), kuchař/číšník (11,5 %), kadeřník (8,8 %), zedník (7,1 %) a prodavač (6,2 %). Tyto odpovědi jsou v souladu s předchozími otázkami, kdy žáci často aspirují na střední vzdělání s výučním listem. Přibližně desetina žáků neví, jaké povolání by v budoucnu chtěla vykonávat. Ostatní žáci uváděli jiná povolání, ta se však vyskytovala již méně často (např. učitel, lékař, policista, módní návrhář, podnikatel, cukrář).

Následně měli žáci posoudit své studijní příležitosti na škále: *lepší* (větší pravděpodobnost dostat se na střední a vysokou školu než děti v jiných školách v ČR), *stejné* (stejná možnost studovat na střední a vysoké škole jako děti v jiných školách v ČR), *horší* (jen málokdo z tvé školy může pomýšlet na maturitu nebo vysokoškolské studium).

Graf č. 5 Jaké jsou podle Tvého názoru Tvoje studijní příležitosti ve srovnání s dětmi na jiných školách v ČR? (podíl žáků v %)



Jako stejné vnímá 57,5 % žáků své studijní příležitosti ve srovnání s dětmi v jiných školách v České republice. Jako lepší je vidí 28,5 %, naopak jako horší 14 % žáků. Žáci, kteří ohodnotili své studijní příležitosti jako horší, dále zdůvodňovali svou odpověď. Nejvíce těchto žáků souhlasilo s tím, že jejich studijní příležitosti negativně ovlivňuje jejich nezájem

(učení je nebaví, málo se připravují apod.; rozhodně či spíše souhlasilo 14 žáků) a chudoba (jejich rodina není dost bohatá; 10 žáků). Špatnou kvalitu školy jako faktor ovlivňující jejich studijní příležitosti uvedlo 8 žáků. Vliv národnosti (rodina se setkává s diskriminací při hledání práce a jinde) a jiné důvody jmenovalo pouze po pěti žácích. Žáci byli dále požádáni, aby upřesnili, který z uvedených důvodů je podle nich nejdůležitější – 11 žáků uvedlo svůj nezájem, 9 žáků špatnou kvalitu školy, kterou navštěvují.

Do jiné školy, než kterou v současnosti navštěvují, by rádo chodilo 17,1 % žáků. Nejčastěji uváděnými důvody, proč žák tuto jinou školu nenavštěvuje, jsou přání rodičů (44,7 %) a skutečnost, že žák má v této škole sourozence (36,8 %). Z jiných důvodů byl uváděn např. pocit, že by žák na jiné škole nestačil v učení (21,1 %) nebo vzdálenost ostatních škol (18,4 %).

1.5 Hospitace

Při inspekční činnosti ve školách nacházejících se ve vyloučených lokalitách bylo uskutečněno 62 hospitací, z toho většina v 6., 8. a 9. ročníku. V 72,6 % hospitovaných hodin se výuky účastnil jen jeden ročník, ve zbylém podílu hodin bylo vyučováno více ročníků současně (spojené ročníky). Nejčastěji byla hospitována hodina českého jazyka, matematiky a anglického jazyka. V průměru bylo ve třídě zapsáno 13 žáků, z toho bylo přítomno 9, účast tak činila necelých 70 %.

Položky do hospitačního záznamu České školní inspekce byly navrženy z pozorovacího archu vytvořeného pro výzkumné účely (Chvál, M., Kasíková, H. & Valenta, J. [2012]: *Posuzování rozvoje kompetence k učení ve výuce*. Praha: Karolinum) a po vzoru úprav pro potřeby vlastního hodnocení škol v projektu Cesta ke kvalitě (Kasíková, H. & Žák, V. [2011]: *Učíme děti učit se. Hospitační arch.* Praha: NÚOV.). V úpravě pro Českou školní inspekci bylo použito osm pozitivních situací, dvě negativní situace, dvě souhrnné charakteristikyvýuky a globální posuzovací škála. Pro každou pozitivní a negativní situaci byly použity dvě škály – škála výskytu situace a škála zásahu žáků. Normy byly vytvořeny na vzorku 105 pozorovaných hodin běžných škol – přibližně polovina byla na druhém stupni základní školy, polovina na nižším stupni víceletých gymnázií.

Situace podporující

Jako první jsou níže představeny výsledky osmi situací podporujících kompetenci k učení sledovaných v hospitovaných hodinách. Následující tabulky zobrazují výskyt sledovaných situací v kombinaci s počtem žáků, které daná situace zasáhla (položky mají stupňovitý charakter, přičemž na posledním řádku je nejlépe hodnocená situace). Zásah žáků se zaznamenává v souhrnu za celou vyučovací jednotku, tedy možnost „zásah všech žáků“ může být vyplněna tehdy, pokud situace zasáhne najednou všechny žáky nebo i pokud zasáhne v jednu chvíli jen jednoho žáka, ale v průběhu výuky postupně všechny žáky. Čím více žáků je zapojeno, tím více je výuka inkluzivně zaměřena.

Tabulka č. 13 Výskyt charakteristiky „zacílení výuky“ (podíl hodin v %)

Zacílení výuky	vyl. lok.	srov. šk.
situace se nevyskytla	*1,6*	*23,6*
situace se vyskytla, ale **ne zcela zdařile** a zasáhla **jen jednoho žáka**	0,0	0,0
situace se vyskytla, ale **ne zcela zdařile** a zasáhla **více žáků** nebo se situace vyskytla **ve zdařilé podobě** a zasáhla **jen jednoho žáka**	11,3	4,7
situace se vyskytla, ale **ne zcela zdařile** a zasáhla **většinu žáků**	29,0	4,7
situace se vyskytla, ale **ne zcela zdařile** a zasáhla **všechny žáky** nebo se vyskytla ve **zdařilé podobě** a zasáhla **více žáků**	14,5	28,3
situace se vyskytla **ve zdařilé podobě** a zasáhla **většinu žáků**	4,8	1,9
situace se vyskytla **ve zdařilé podobě** a zasáhla **všechny žáky**	38,7	36,8

První ze sledovaných situací bylo „zacílení výuky“, tedy situace, kdy výuka podporuje kompetenci k učení nasměrováním na učební činnosti, zřetelným zacílením učebních činností. Cíle výuky mohou být předkládány různými způsoby (přímým sdělením, formulováním problémové otázky nebo úlohy či vstupním úkolem). Cíle ale nemusejí být pouze předkládány, může jít také o to, aby se žáci s cíli učili sami vědomě pracovat.

„Zacílení výuky“ se vyskytlo téměř ve všech hospitovaných hodinách ve vyloučených lokalitách, zatímco ve srovnávaných školách se tato situace v téměř čtvrtině hodin nevyskytla. Ve zdařilé podobě se zapojením všech žáků bylo pozorováno v necelých dvou pětinách hodin ve vyloučených lokalitách.

Tabulka č. 14 Výskyt charakteristiky „úkolové situace nižšího řádu“ (podíl hodin v %)

Úkolové situace nižšího řádu	vyl. lok.	srov. šk.
situace se nevyskytla	*1,6*	*8,5*
situace se vyskytla, ale **ne zcela zdařile** a zasáhla **jen jednoho žáka**	3,2	0,9
situace se vyskytla, ale **ne zcela zdařile** a zasáhla **více žáků** nebo se situace vyskytla **ve zdařilé podobě** a zasáhla **jen jednoho žáka**	11,3	7,5
situace se vyskytla, ale **ne zcela zdařile** a zasáhla **většinu žáků**	33,9	4,7
situace se vyskytla, ale **ne zcela zdařile** a zasáhla **všechny žáky** nebo se vyskytla ve **zdařilé podobě** a zasáhla **více žáků**	4,8	14,2
situace se vyskytla **ve zdařilé podobě** a zasáhla **většinu žáků**	0,0	5,7
situace se vyskytla **ve zdařilé podobě** a zasáhla **všechny žáky**	45,2	58,5

Dále byla sledována situace, která podporuje kompetenci k učení prací s úkoly, které tvoří základ pro úkolové situace vyššího řádu. Jde o učení orientované na základní prvky učiva – znalosti (fakt, pojmů, postupů) a jednoduché dovednosti (intelektové i praktické), např. zapamatování, rozumění a aplikaci (fakt, pojmů, postupů) a učení se jednotlivým úkolům.

Ve školách sloužících jako norma se tyto situace vyskytly častěji ve zdařilé podobě s dopadem na všechny žáky (58,5 % oproti 45,2 % ve vyloučených lokalitách). Ve školách ve vyloučených lokalitách se naopak častěji oproti normám tato situace vyskytla ne zcela zdařile s dopadem na většinu žáků (33,9 % oproti 4,7 %).

Tabulka č. 15 Výskyt charakteristiky „úkolové situace vyššího řádu“ (podíl hodin v %)

Úkolové situace vyššího řádu	vyl. lok.	srov. šk.
situace se nevyskytla	24,2	49,1
situace se vyskytla, ale **ne zcela zdařile** a zasáhla **jen jednoho žáka**	1,6	0,9
situace se vyskytla, ale **ne zcela zdařile** a zasáhla **více žáků** nebo se situace vyskytla **ve zdařilé podobě** a zasáhla **jen jednoho žáka**	19,4	6,6
situace se vyskytla, ale **ne zcela zdařile** a zasáhla **většinu žáků**	25,8	9,4
situace se vyskytla, ale **ne zcela zdařile** a zasáhla **všechny žáky** nebo se vyskytla ve **zdařilé podobě** a zasáhla **více žáků**	9,7	10,4
situace se vyskytla **ve zdařilé podobě** a zasáhla **většinu žáků**	3,2	8,5
situace se vyskytla **ve zdařilé podobě** a zasáhla **všechny žáky**	16,1	15,1

„Úkolové situace vyššího řádu“ vedou žáky k zvládání vyšších myšlenkových operací analyticko-syntetických, induktivně-deduktivních a k formování tvořivých schopností. V hodině se projevují např. předkládáním otázek a úloh na komplexnější analýzu nebo směřujících k syntéze a tvořivosti či hodnotícímu posouzení ze strany učitele. Žáci plní úlohy daného typu samostatně nebo s malou oporou učitele či jiných žáků.

Tyto situace se nevyskytly přibližně v polovině hodin srovnávacích škol, zatímco ve vyloučených lokalitách to bylo pouze ve čtvrtině. Z hlediska výskytu zdařilých situací, které zasáhly co nejvíce žáků, se výsledky obou srovnávaných skupin škol příliš neliší.

Tabulka č. 16 Výskyt charakteristiky „podpora výkonu“ (podíl hodin v %)

Podpora výkonu	vyl. lok.	srov. šk.
situace se nevyskytla	*1,6*	*19,8*
situace se vyskytla, ale **ne zcela zdařile** a zasáhla **jen jednoho žáka**	0,0	1,9
situace se vyskytla, ale **ne zcela zdařile** a zasáhla **více žáků** nebo se situace vyskytla **ve zdařilé podobě** a zasáhla **jen jednoho žáka**	14,5	16,0
situace se vyskytla, ale **ne zcela zdařile** a zasáhla **většinu žáků**	24,2	11,3
situace se vyskytla, ale **ne zcela zdařile** a zasáhla **všechny žáky** nebo se vyskytla ve **zdařilé podobě** a zasáhla **více žáků**	9,7	12,3
situace se vyskytla **ve zdařilé podobě** a zasáhla **většinu žáků**	6,5	8,5
situace se vyskytla **ve zdařilé podobě** a zasáhla **všechny žáky**	43,5	30,2

„Podpora výkonu“ v hodinách se vyznačuje tím, že ve výuce vnímáme důvěru učitele v to, že žáci mohou dostát na ně kladeným učebním nárokům. Učitel přistupuje k žákům s respektem, poskytuje jim popisnou zpětnou vazbu k jejich výkonu, dává najevo očekávání, že žáci učení zvládnou a mohou dosáhnout výborných výkonů, a nepoužívá znevažujících výroků, které mohou mít demotivující povahu.

V hodinách ve školách nacházejících se ve vyloučených lokalitách se „podpora výkonu“ nevyskytla pouze v 1,6 % hodin (oproti necelé pětině hodin ve srovnávacích školách). Ve zdařilé podobě se zásahem na všechny žáky byla zaznamenána ve více než dvou pětinách hodin (ve srovnávacích školách byla pozorována v menší míře – 30,2 % hodin).

Tabulka č. 17 Výskyt charakteristiky „žákovská volba“ (podíl hodin v %)

Žákovská volba	vyl. lok.	srov. šk.
situace se nevyskytla	*50,0*	*65,1*
situace se vyskytla, ale **ne zcela zdařile** a zasáhla **jen jednoho žáka**	1,6	1,9
situace se vyskytla, ale **ne zcela zdařile** a zasáhla **více žáků** nebo se situace vyskytla **ve zdařilé podobě** a zasáhla **jen jednoho žáka**	22,6	7,5
situace se vyskytla, ale **ne zcela zdařile** a zasáhla **většinu žáků**	17,7	3,8
situace se vyskytla, ale **ne zcela zdařile** a zasáhla **všechny žáky** nebo se vyskytla ve **zdařilé podobě** a zasáhla **více žáků**	6,5	11,3
situace se vyskytla **ve zdařilé podobě** a zasáhla **většinu žáků**	0,0	1,9
situace se vyskytla **ve zdařilé podobě** a zasáhla **všechny žáky**	1,6	8,5

Následující situace podporuje kompetenci k učení tím, že dává žákům více prostoru pro rozhodování o směru, obsahu a způsobu učení. V situaci se mohou vyskytovat volby nejrůznějšího druhu: volba cílů pro celou třídu, nebo pro skupiny či jednotlivce, volba obsahu, volba výukové formy, metody, didaktických prostředků a hodnoticích činností.

Tato situace byla zaznamenána pouze v polovině hodin (oproti třetině hodin ve srovnávacích školách). Pokud se vyskytla, bylo to nejčastěji v ne zcela zdařilé podobě se zapojením více žáků nebo většiny žáků, případně zdařile, ale s dopadem pouze na jednoho žáka.

Tabulka č. 18 Výskyt charakteristiky „práce s informačními zdroji“ (podíl hodin v %)

Práce s informačními zdroji	vyl. lok.	srov. šk.
situace se nevyskytla	*51,6*	*67,9*
situace se vyskytla, ale **ne zcela zdařile** a zasáhla **jen jednoho žáka**	0,0	0,9
situace se vyskytla, ale **ne zcela zdařile** a zasáhla **více žáků** nebo se situace vyskytla **ve zdařilé podobě** a zasáhla **jen jednoho žáka**	8,1	4,7
situace se vyskytla, ale **ne zcela zdařile** a zasáhla **většinu žáků**	19,4	2,8
situace se vyskytla, ale **ne zcela zdařile** a zasáhla **všechny žáky** nebo se vyskytla ve **zdařilé podobě** a zasáhla **více žáků**	9,7	13,2
situace se vyskytla **ve zdařilé podobě** a zasáhla **většinu žáků**	1,6	0,9
situace se vyskytla **ve zdařilé podobě** a zasáhla **všechny žáky**	9,7	9,4

Tato situace podporuje kompetenci k učení tím, že se v ní vědomě pracuje s informačními zdroji orientujícími žáka k dalšímu učení. Jedná se např. o zdroje orientující žáka ve vlastním učení, k dalším informacím důležitým pro učení. Ve třídě se vytvářejí podmínky pro to, aby žáci samostatně získávali rozmanité informace (ze slovníků, encyklopedií apod.). Současně je posuzována kvalita těchto zdrojů.

Vědomá „práce s informačními“ zdroji orientujícími žáka k dalšímu učení se společně s „žákovskou volbou“ vyskytla v hospitovaných hodinách nejméně často (přibližně v polovině hodin). Pouze v necelé desetině hodin se vyskytla ve zdařilé podobě se zapojením všech žáků.

Tabulka č. 19 Výskyt charakteristiky „pomoc při obtížích“ (podíl hodin v %)

Pomoc při obtížích	vyl. lok.	srov. šk.
situace se nevyskytla	*1,6*	*34,9*
situace se vyskytla, ale **ne zcela zdařile** a zasáhla **jen jednoho žáka**	3,2	3,8
situace se vyskytla, ale **ne zcela zdařile** a zasáhla **více žáků** nebo se situace vyskytla **ve zdařilé podobě** a zasáhla **jen jednoho žáka**	8,1	13,2
situace se vyskytla, ale **ne zcela zdařile** a zasáhla **většinu žáků**	24,2	5,7
situace se vyskytla, ale **ne zcela zdařile** a zasáhla **všechny žáky** nebo se vyskytla ve **zdařilé podobě** a zasáhla **více žáků**	9,7	11,3
situace se vyskytla **ve zdařilé podobě** a zasáhla **většinu žáků**	12,9	14,2
situace se vyskytla **ve zdařilé podobě** a zasáhla **všechny žáky**	40,3	17,0

Dále bylo sledováno, zda jsou rozpoznány obtíže (pokud se v učení vyskytnou) a zda je žákům poskytnuta pomoc. Tyto obtíže mohou souviset s chybováním žáka, neporozuměním učivu a s nezvládáním úkolů, s osobní situací žáka i se sociálním kontextem.

Pomoc všem žákům, pokud se vyskytly při výuce obtíže, byla žákům zdařile poskytnuta ve dvou pětinách hodin. Zatímco tato situace se nevyskytla pouze v 1,6 % hodin ve vyloučených lokalitách, pomoc při obtížích nebo výskyt obtíží nebyly zaznamenány ve více než třetině hodin srovnávacích škol.

Tabulka č. 20 Výskyt charakteristiky „reflexe kognitivní činnosti“ (podíl hodin v %)

Reflexe kognitivní činnosti	vyl. lok.	srov. šk.
situace se nevyskytla	*21,0*	*73,6*
situace se vyskytla, ale **ne zcela zdařile** a zasáhla **jen jednoho žáka**	1,6	0,9
situace se vyskytla, ale **ne zcela zdařile** a zasáhla **více žáků** nebo se situace vyskytla **ve zdařilé podobě** a zasáhla **jen jednoho žáka**	24,2	11,3
situace se vyskytla, ale **ne zcela zdařile** a zasáhla **většinu žáků**	22,6	2,8
situace se vyskytla, ale **ne zcela zdařile** a zasáhla **všechny žáky** nebo se vyskytla ve **zdařilé podobě** a zasáhla **více žáků**	9,7	7,5
situace se vyskytla **ve zdařilé podobě** a zasáhla **většinu žáků**	0,0	0,9
situace se vyskytla **ve zdařilé podobě** a zasáhla **všechny žáky**	21,0	2,8

Reflexe kognitivní činnosti označuje situaci, kdy se žáci učí uvažovat o svém učení, o svých postojích k učení, o způsobech, které učení usnadnily nebo limitovaly. Žáci tak mohou popisovat a zdůvodňovat (vysvětlovat vlastními slovy) svůj postup řešení, jak přišli na řešení daného problému, proč je správné apod.

Tato situace se v hodinách ve školách nacházejících se ve vyloučených lokalitách nevyskytla pouze přibližně v pětině hodin oproti téměř třem čtvrtinám hodin ve srovnávacích školách. Ve zdařilé podobě se zapojením všech žáků byla reflexe kognitivní činnosti pozorována v pětině hodin (oproti 2,8 % ve srovnávacích školách).

Celkově lze tedy shrnout, že téměř ve všech hodinách byly zaznamenány následující situace podporující učení žáků: zacílení výuky, úkolové situace nižšího řádu, podpora výkonu a pomoc při obtížích. Současně přibližně ve dvou pětinách hodin byly tyto situace zdařilé a týkaly se všech žáků. V menší míře se v hodinách vyskytly úkolové situace vyššího řádu a reflexe učební činnosti. Nejméně často byla pozorována práce s informačními zdroji a žákovská volba.

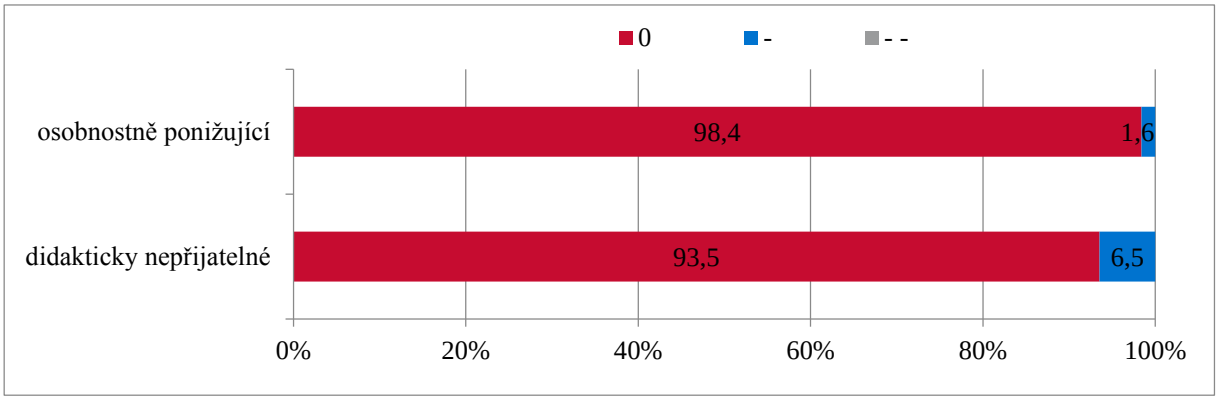
Situace tlumící

V hodinách byl zjišťován také výskyt tzv. tlumících situací – osobnostně ponižujících a didakticky nepřijatelných. Jako „osobnostně ponižující“ situace je označena taková situace,

kdy činnosti ve výuce nejsou zaměřeny na podporu učení žáků, ale naopak odvádějí žáky od učení tím, že jsou zaměřené především na posuzování jejich osobnostních rysů. V situaci je zvýrazňována žákova nekompetentnost, podceňována jeho schopnost se učit, jsou napadány jeho osobnostní rysy a jsou negativním způsobem připomínány omezující předpoklady k učení.

„Didakticky nepřijatelná“ situace omezuje rozvoj učební kompetence především tím, že výuka je chybně didakticky nastavena. Týká se to jak nasměrování výuky, kdy jsou žáci směrováni k cílům, které jsou pro ně neadekvátní (zcela podceňují či přeceňují schopnosti žáků), tak dalších aspektů výuky – např. výběru a uspořádání učiva, realizace procesu či nepřipravená výuka.

Graf č. 6 Situace tlumící – výskyt (podíl hodin v %)



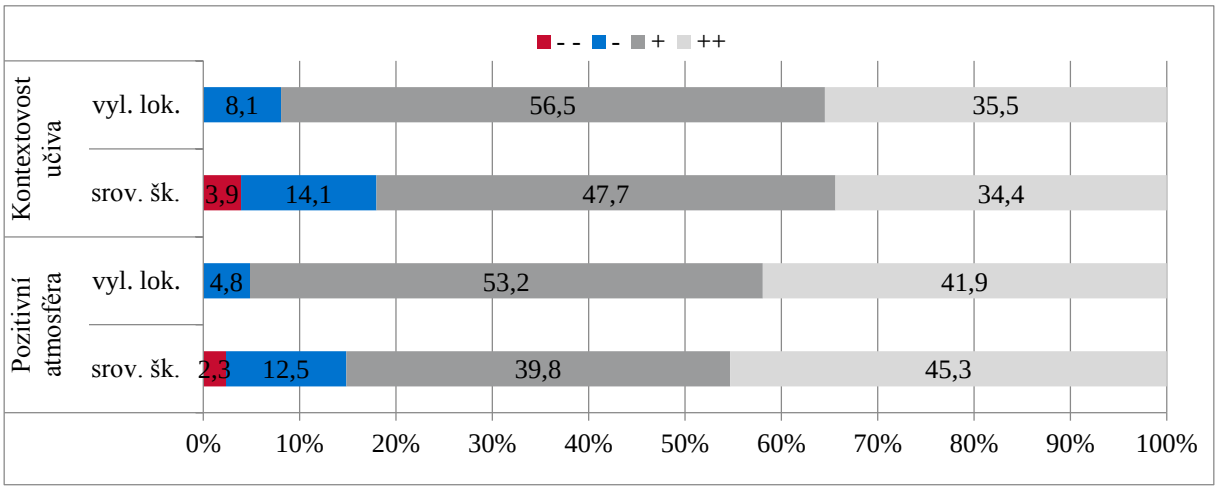
0 situace se nevyskytla
- situace se vyskytla, ale ne v plném rozsahu
- - situace se vyskytla v plném rozsahu

Osobnostně ponižující situace se vyskytla, i když ne v plném rozsahu, pouze jednou a zasáhla méně než polovinu žáků. Didakticky nepřijatelná situace, ale ne v plném rozsahu, byla zaznamenána čtyřikrát, z toho dvakrát zasáhla všechny žáky, jednou méně než polovinu žáků a jednou jednoho žáka. Z hlediska výskytu didakticky nepřijatelných situací se hodiny ve školách ve vyloučených lokalitách nijak výrazně neliší od škol, které slouží jako norma, naopak situace osobnostně ponižující byly zaznamenány méně často.

Souhrnné charakteristiky výuky

V souhrnných charakteristikách školy byla v hospitovaných hodinách hodnocena kontextovost učiva a pozitivní atmosféra z hlediska pozitivního nebo negativního naplnění obou charakteristik.

Graf č. 7 Souhrnné charakteristiky výuky (podíl hodin v %)



– – charakteristika výuky nebyla naplněna/byla naplněna výrazně v negativní podobě/velmi negativní s ohledem na rozvoj kompetence k učení

– charakteristika výuky byla naplněna nedostatečně/byla naplněna negativně/spíše negativní s ohledem na rozvoj kompetence k učení

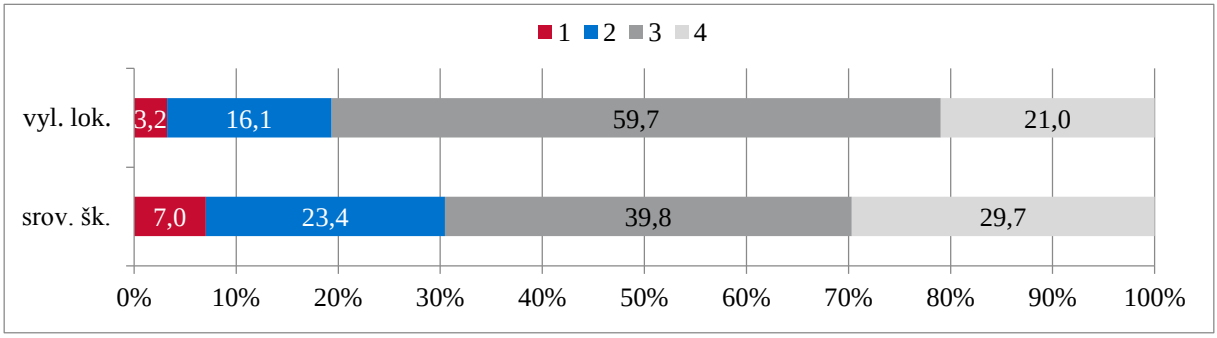
\+ charakteristika výuky byla naplněna ve zdařilé podobě/ /spíše pozitivní s ohledem na rozvoj kompetence k učení

\+ + charakteristika výuky byla optimálně naplněna/ /velmi pozitivní s ohledem na rozvoj kompetence k učení

Výuka propojená s kontextem je především zasazená do vztahů a souvislostí, ve kterých se žák aktuálně učí. Výuka dává žákovi smysl, je propojena s jeho životem a životem skupin, ve kterých funguje nebo bude fungovat. Ve většině hospitovaných hodin (91,9 %) byla kontextovost učiva naplněna pozitivně, z toho ve zdařilé podobě v 56,5 % hodin a optimálně v 35,5 % hodin. Mírné rozdíly ve srovnání se školami sloužícími jako norma byly zaznamenány v negativním hodnocení (ve vyloučených lokalitách se vyskytlo v menší míře) a v souvislosti s tím v podílu zdařilé výuky, která byla mírně častější v hodinách ve vyloučených lokalitách.

Pozitivní atmosféra je charakterizovaná zájmem a zapojením obou aktérů výuky – učitelů a žáků, respektem k jedincům, kteří se učí, zkoumají a hledají v oblasti učení. V hodinách převažovalo pozitivní naplnění této charakteristiky (v 85,2 %, z toho 41,9 % v optimální podobě). V tomto aspektu byly zjištěny rozdíly mezi hodinami ve školách ve vyloučených lokalitách a srovnávacích školách v míře negativního hodnocení (vyšší výskyt ve srovnávacích školách) a s tím související vyšší výskyt této charakteristiky ve zdařilé podobě u škol ve vyloučených lokalitách.

Graf č. 8 Celkové hodnocení výuky z hlediska podpory rozvoje kompetence k učení (podíl hodin v %)



1 = nejhorší hodnocení, 4 = nejlepší hodnocení

Celkově byly více než čtyři pětiny hodin hodnoceny kladně z hlediska podpory rozvoje kompetence k učení, z toho přibližně pětina dosáhla nejlepšího hodnocení. Oproti srovnávacím školám byly hodiny ve vyloučených lokalitách hodnoceny výrazně častěji stupněm 3.

Inkluzi ve výuce lze hodnotit pomocí indexů ze sledovaných situací. Souhrnný index zobrazuje následující tabulka.

Tabulka č. 21 Souhrnný index inkluze ve vyučování – školy ve vyloučených lokalitách

Popis indexu	počet hodin	podíl hodin v %
Počet učitelů, kteří se chovají silně ponižujícím způsobem k jednomu žákovi či menší skupině	0	0
Počet učitelů, kteří se chovají ponižujícím způsobem k jednomu žákovi či menší skupině žáků	1	1,6
Počet učitelů, kteří neumí zapojit do výuky jednoho žáka či menší skupinu žáků (ve výuce je ignorují).	1	1,6
Počet pozorovaných hodin, ve kterých nebyly identifikovány situace, které by zřetelně napovídaly, zda učitel dokáže inkluzivitu podporovat či ji naopak silně ohrožovat.	21	33,9
Počet učitelů, kteří se dokáží ve výuce zaměřovat na všechny žáky a podporovat jejich učení. Učitelů, kteří toto umějí, může být ve škole více, jen se to neprojevilo na pozorovaných hodinách.	39	62,9

Souhrnný index inkluze ve vyučování, sestavený kombinací indexů pozitivních i negativních situací, naznačuje, že výrazně negativní situace z hlediska inkluze byly zaznamenány pouze ve dvou hospitovaných hodinách. Naopak v 62,9 % hodin učitelé dokázali žáky zapojovat do výuky a podporovat jejich učení. V přibližně třetině hodin se neprojevily situace, které by umožnily konstatovat, zda byla výuka inkluzivní či nikoliv.

Shrnutí

Jak ukazují výsledky, přibližně polovina hospitovaných hodin byla hodnocena vysoce pozitivně ve smyslu, že učitelé dokážou zapojovat do výuky všechny přítomné žáky. Jen v ojedinělých případech bylo zaznamenáno, že výuka byla vedena didakticky nevhodně (4 případy) a v jednom z těchto případů bylo zaznamenáno osobnostně ponižující chování učitele k menší skupině žáků.

Z výsledků je patrné, že záznamy inspekčního šetření ve vyloučených lokalitách zhruba odpovídají normám, resp. kvalita výuky zaznamenaná inspektory ve vyloučených lokalitách se zdá být i o něco lepší, než výsledky norem. Platí to pro souhrnné charakteristiky výuky, pro globální posouzení i pro jednotlivé pozorované situace. Potěšující je, že zvláště situace „podpora výkonu“ a „pomoc při obtížích“ byly celkově zvládány lépe při inspekčním šetření ve vyloučených lokalitách než na běžném vzorku pozorovaných hodin, ze kterého byly určeny normy. Tyto situace nenastaly jen v jedné z 62 hospitovaných hodin, a když nastaly, tak se téměř vždy týkaly všech žáků nebo většiny třídy.

Závěry

Z výpovědí ředitelů vyplynulo, že výuka je poměrně dobře materiálně a personálně zabezpečena. Kvalitu výuky však do jisté míry omezují absence, záškoláctví a pozdní příchody žáků. Oproti srovnávacím školám (v tomto případě PISA 2012) ale vyjadřují pozitivnější přesvědčení o svých učitelích, a to jak ohledně postojů (např. nadšení), tak

z hlediska podněcování žáků, aby využívali svých schopností a individuálního přístupu. Školy nabízejí žákům mnoho aktivit, více než polovina škol nabízí také doučování z matematiky a českého jazyka. Ze zjištění vyplývá malé zapojení rodičů do života školy a malý důraz je ze strany rodičů kladen na výkon žáků. Rodiče žáků ve vyloučených lokalitách oproti rodičům žáků ze srovnávacích škol méně často probírají prospěch svého dítěte z vlastní iniciativy a od škol téměř nevyžadují, aby žáci dosahovali lepších výsledků. Tři čtvrtiny škol ve vyloučených lokalitách by chtěly fungovat jako „běžná" škola vzdělávající více žáků z majoritní společnosti.

V činnosti více než poloviny výchovných poradců ve vyloučených lokalitách převažuje podle jejich výpovědí řešení výchovných problémů žáků. Problémy s chováním žáků nejčastěji řeší s třídním učitelem, vedením školy a školním metodikem prevence, se kterým výchovní poradci průběžně spolupracují. Přibližně polovinu svého času věnují výchovní poradci kariérovému poradenství, nejčastěji ve formě individuálních konzultací a besed. Většina z nich také získává zpětnou vazbu o uplatnění absolventů jejich školy. Odpovědi výchovných poradců ve vyloučených lokalitách a srovnávacích školách se významněji nelišily.

Učitelé škol ve vyloučených lokalitách vyjádřili přesvědčení o větší míře připravenosti škol na vzdělávání žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí oproti učitelům ze srovnávacích škol. Obě skupiny učitelů mezi důvody menší připravenosti uváděli chybějící snahu žáků, příliš velký počet žáků ve třídách a chybějící specialisty (školní psychology, poradce apod.). Učitelé obou kategorií škol se domnívají, že v jejich škole je dostatečně uplatňován princip rovnosti. Učitelé v běžných školách vyjádřili vyšší míru důvěry ve vyučování v sadě otázek zaměřující se to, zda vzdělávání může překonat nepříznivé vlivy prostředí a charakteristiky žáků. Podle obou skupin učitelů úspěšnost žáků ve škole závisí zejména na ctižádosti a píli žáků a jejich nadání.

V souvislosti se vzděláváním žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí by učitelé nejvíce potřebovali být v kontaktu s jejich rodinami a budovat vzájemnou důvěru a partnerský vztah, dále získat schopnost podporovat pozitivní vztahy mezi těmito žáky a učiteli a žáky navzájem. Z hlediska učebního prostředí by potřebovali nejvíce získat schopnosti vytvářet příležitosti k rozvoji komunikačních kompetencí sociokulturně znevýhodněných žáků, při plánování a hodnocení rozvíjet schopnost pomáhat žákům osvojit si schopnost sebehodnocení a brát v potaz osobnost těchto žáků a rozvíjet jejich potenciál. V rámci vyučovacích strategií cítí potřebu rozvíjet schopnost zapojit rodinu žáků do výchovně-vzdělávacího procesu a podporovat aktivní učení se ze strany žáků.

V obou kategoriích škol existuje podobný podíl učitelů, kteří jsou ohroženi syndromem vyhoření. Vysoká míra emocionálního vyčerpání byla zjištěna u 10 % učitelů. Velmi nízký stupeň osobního uspokojení, který rovněž koresponduje se syndromem vyhoření, vyjádřilo 21 % učitelů.

Zjištění z dotazníku určeného žákům 6. a 8. ročníku škol ve vyloučených lokalitách naznačují poměrně pozitivní vnímání školy ze strany těchto žáků. V řadě výroků vnímají školu pozitivněji než žáci ze srovnávacích škol (PISA 2012). Rovněž převážně pozitivně smýšlejí o svých učitelích (obdobně je to i u žáků srovnávacích škol z výzkumu CLoSE). V čem se však žáci obou typů škol výrazně odlišují, jsou jejich vzdělanostní aspirace. Polovina žáků ve vyloučených lokalitách by chtěla dosáhnout maximálně středoškolského vzdělání s výučním listem (v šetření PISA 2012 to bylo 6,4 % žáků). Proto také mezi nejčastěji jmenovanými povoláními převažovala povolání jako automechanik, kuchař/číšník, kadeřnice, zedník a prodavač. Nicméně 57,5 % žáků se domnívá, že jejich studijní příležitosti jsou srovnatelné s žáky na jiných školách.

Ve školách ve vyloučených lokalitách bylo uskutečněno 62 hospitací. V 62,9 % hodin se učitelé dokázali zaměřovat na všechny žáky a podporovat jejich učení. Pouze ve 4 hospitovaných hodinách byla výuka vedena didakticky nevhodně a jednou bylo zaznamenáno osobnostně ponižující chování učitele k menší skupině žáků. Přibližně ve dvou pětinách hodin bylo pozorováno zdařilé provedení následujících situací podporujících učení žáků: zacílení výuky, úkolové situace nižšího řádu, podpora výkonu a pomoc při obtížích a to se zapojením všech žáků do těchto situací. Oproti srovnávacím školám byla lépe zvládána „podpora výkonu“ a „pomoc při obtížích“. Celkově byla kvalita výuky z hlediska inkluze hodnocena kladně a jako mírně lepší ve srovnání s normami.

Celkově tedy můžeme shrnout, že kvalita vzdělávání ve školách ve vyloučených lokalitách se nijak významně neodlišuje od škol mimo vyloučené lokality. V některých ohledech (např. hodnocení inkluze ve výuce) je dokonce hodnocena pozitivněji. Kvalitu vzdělávání však ve většině těchto škol omezují vysoké omluvené i neomluvené absence žáků.