

Kooperace při řízení výuky v základních školách

Tematická zpráva



2024

2025



Kooperace při řízení výuky v základních školách

Tematická zpráva

Mgr. Lucie Mokrá

Mgr. Ing. Pavla Paterová

Mgr. Tomáš Pavlas

Mgr. Petr Suchomel, Dr.

© Česká školní inspekce | Fráni Šrámka 37, 150 21 Praha 5

1. vydání | Vydala a vytiskla: Česká školní inspekce | 2025

ISBN 978-80-53039-35-2 (brožováno)

ISBN 978-80-53039-36-9 (online ; pdf)

ISBN 978-80-53039-37-6 (online ; ePub)



OBSAH

1	ÚVOD.....	6
2	SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ.....	10
3	KOOPERACE UČITELE S DALŠÍMI OSOBAMI VE VÝUCE.....	12
3.1	KOOPERACE UČITELE S ASISTENTEM PEDAGOGA	12
3.1.1	CHARAKTERISTIKY ASISTENTŮ PEDAGOGA	14
3.1.2	VÝUKA S ASISTENTEM PEDAGOGA POHLEDEM UČITELŮ A ŘEDITELŮ ŠKOL	15
3.1.3	PRŮBĚH VÝUKY S ASISTENTEM PEDAGOGA POHLEDEM ASISTENTŮ PEDAGOGA A INSPEKČNÍCH TÝMŮ	16
3.2	KOOPERACE DVOU UČITELŮ	21
3.2.1	CHARAKTERISTIKY UČITELŮ SPOLUPRACUJÍCÍCH PŘI VEDENÍ VÝUKY	23
3.2.2	PRŮBĚH VÝUKY VEDENÉ DVĚMA UČITELI POHLEDEM VYUČUJÍCÍCH A INSPEKČNÍCH TÝMŮ	24
3.2.3	NÁZORY ŽÁKŮ NA VÝUKU VEDENOU DVĚMA UČITELI.....	29
3.2.4	PODPORA VÝUKY VEDENÉ DVĚMA UČITELI.....	30
3.3	KOOPERACE UČITELE S DALŠÍMI DOSPĚLÝMI OSOBAMI VE VÝUCE.....	32
3.3.1	KOOPERACE UČITELE S DALŠÍM UČITELEM A ASISTENTEM PEDAGOGA	32
3.3.2	KOOPERACE UČITELE S JINOU DOSPĚLOU OSOBOU.....	32
4	DOPORUČENÍ	36
	PŘÍLOHA 1 ANALÝZY A PUBLIKACE ČESKÉ ŠKOLNÍ INSPEKCE	38



Úvod

1 ÚVOD

Současné vzdělávací trendy stále více kladou důraz na potřebu diferencovaného přístupu k žákům, který zohledňuje jejich individuální potřeby, schopnosti a zájmy. Jedním z efektivních způsobů, jak tohoto cíle dosáhnout, je výuka využívající různých forem kooperace mezi pedagogickými pracovníky, jako je zejména spolupráce s asistentem pedagoga (dále také „AP“) nebo s dalším učitelem. Tato strategie se ukazuje jako přínosná zejména v heterogenních třídách, kde se vzdělávají žáci s různou úrovní schopností, včetně žáků s nadáním, speciálními vzdělávacími potřebami či jazykovými bariérami.

Škála možností, jak může být další dospělá osoba zapojena do výukového procesu, je poměrně široká, od „pouhé“ dopomoci potřebným žákům až po výraznou pedagogickou intervenci. Mezi nejčastější formy patří asistence při výuce, kdy druhý dospělý pomáhá organizovat aktivity, pracuje s jednotlivci či malými skupinami, poskytuje doplňující vysvětlení nebo se věnuje žákům s potřebou podpory. Dále může sledovat chování žáků, jejich zapojení či porozumění a poskytovat učiteli informace pro další práci či hodnocení. Spolupráce dvou dospělých však může mít i podobu přímé spoluúčasti na výuce, při níž oba pedagogové aktivně prezentují učivo, vzájemně se doplňují, diskutují před žáky nebo vedou výuku společně. Tento typ spolupráce může být dále rozvíjen ve formě výuky v menších skupinách, kdy jsou žáci rozděleni do paralelních skupin a každý dospělý vede výuku ve své části, například v rámci paralelní, alternativní nebo diferencované výuky. Tím je možné lépe reagovat na různé potřeby žáků a výuku více individualizovat. Další variantou je výuka na stanovištích, při níž je třída rozdělena na menší části, kde každý dospělý zajišťuje výuku určitého tématu či úkolu a žáci mezi stanovišti rotují, čímž se podporuje aktivní učení a pestrost činností. S tím úzce souvisí i cílená podpora a obohacení výuky, při které jeden z dospělých rozšiřuje téma, zadává doplňující otázky, rozvíjí diskusi, případně se věnuje doučování či práci s nadanými žáky. V neposlední řadě může druhá dospělá osoba krátkodobě převzít výuku, například v případech, kdy se jeden vyučující věnuje administrativnímu úkolu, řeší kázeňský problém nebo poskytuje individuální pomoc, zatímco druhý pokračuje v hlavní výuce.¹ Výuka vedená dvěma učiteli může rovněž sloužit jako forma mentorství, kdy zkušenější (uvádějící) učitel podporuje méně zkušeného (začínajícího) kolegu, což usnadňuje adaptaci na školní prostředí.

Popsaná variabilita zapojení přítomných dospělých osob do výuky může být velmi přínosná, pokud je vědomě řízena a využívána. Klíčovým momentem je pak spolupráce těchto osob, jejíž podoba by měla být jasně vymezena. Nestačí přitom pouze formální rozdělení rolí, ale je třeba aktivně reflektovat a plánovat, kdo a jakým způsobem přispívá k podpoře žáků.

Například pro realizaci tandemové výuky, tzn. výuky vedené dvěma učiteli, je z hlediska funkčnosti a efektivity klíčové společné plánování (učitelé společně připravují výukové materiály a strategie, stanovují cíle a metody hodnocení), společná výuka (oba učitelé aktivně vedou výuku, střídají se v rolích a vzájemně se doplňují) a společná reflexe (po hodině učitelé společně hodnotí průběh výuky, diskutují o úspěších i nedostacích a plánují další kroky), což je vyjádřeno tzv. modelem 3S².

Společné přípravy a konzultace mají ovšem význam nejenom z hlediska účinné spolupráce učitelů realizujících společnou výuku, ale rovněž i z pohledu efektivní kooperace učitele a asistenta pedagoga.³ Vyhrazený čas pro společné přípravy a konzultace je ostatně jedním z bodů desatera základních předpokladů dobré spolupráce asistenta pedagoga s učiteli.⁴ Často se zdůrazňuje potřeba dostatečného prostoru pro tyto společné aktivity⁵, které přispívají ke zkvalitnění výuky, ačkoli nemusí nutně probíhat před každou vyučovací hodinou⁶.

Ačkoli forma zapojení dalších osob do výuky se liší v závislosti na tom, zda se jedná o asistenta pedagoga, dalšího učitele, či jinou dospělou osobu, a určována je do značné míry charakterem a pracovní náplní dané pozice, lze

¹ ROBINSON, Betty, SCHAIBLE, Robert M. 1995. Collaborative teaching: Reaping the benefits. *College Teaching*, 43(2), s. 57–60.

Friend, M. & Cook, L. (1992). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Longman Publishing Group, 95 Church Street, White Plains, NY 10601.

² HATTIE, John. 2008. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. NY: Routledge. ISBN 978-0-415-47618-8.

<https://zapojujevsechny.cz/clanek/1126-tandemova-vyuka>

³ Němec, Z. (2016). Společné přípravy a konzultace jako klíč k úspěšné spolupráci asistenta s učitelem. *Nová škola*, ops; <http://www.novaskolaops.cz/assets/user/ke%20sta%C5%BEen%C3%AD/spolecne-pripravy-metodika.pdf>

⁴ HORÁČKOVÁ, Ilona, 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga: spolupráce s učitelem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4656-1. <https://inkluze.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-02/metodika-prurez-02.pdf>

⁵ Hájková, V. & Strnadová, I. (2018). Spolupráce asistentů pedagoga s učiteli. *Asistent pedagoga. Profese utvářená v dialogu*, 67, https://www.dashofer.cz/download/seminare/Asistent%20pedagoga_ukazka_2021.pdf?srsltid=AfmBOoqjMI-Oib2pMSNqs9vjq6-aqMUnFTJz_xzoAu4zistsph44N-kr

⁶ Němec, Z. (2016). Společné přípravy a konzultace jako klíč k úspěšné spolupráci asistenta s učitelem. *Nová škola*, ops; <http://www.novaskolaops.cz/assets/user/ke%20sta%C5%BEen%C3%AD/spolecne-pripravy-metodika.pdf>

předpokládat, že ke zvýšení kvality vzdělávacího procesu přispívá přítomnost jakékoli další dospělé osoby ve výuce.⁷ Potvrzení či naopak vyvrácení tohoto předpokladu bylo jedním z cílů následujících analýz.

Šetření se dále zaměřovalo na několik klíčových oblastí souvisejících s efektivitou spolupráce dvou či více osob při výuce. Jednou z nich byla otázka, zda kooperace ve výuce zvyšuje kognitivní aktivizaci žáků a zda zapojení více pedagogů přispívá k vyšší motivaci a rozvoji dovedností žáků. Vzhledem k tomu, že jevy jako kognitivní aktivizace, motivace či individualizace jsou obtížně měřitelné, byla pozornost věnována spíše konkrétním znakům, které tyto jevy charakterizují, a zjišťování, zda se tyto znaky ve výuce objevují častěji.

Další sledovanou oblastí byla rovnost přínosů pro všechny žáky. Spolupráce dvou či více osob ve výuce by měla přinášet hodnotu nejen žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i těm, kteří by v tradičním systému mohli stagnovat a nenaplnovat svůj potenciál.

V neposlední řadě se šetření zaměřilo i na případné překážky, které mohou ztěžovat efektivní spolupráci více osob přítomných ve výuce, a to jak z pohledu vedení školy, tak z hlediska pedagogů.

Prezentovaná zjištění pocházejí z prezenční komplexní inspekční činnosti realizované ve školním roce 2024/2025 v 660 běžných základních školách (z toho 473 plně organizovaných, 222 pouze s prvním stupněm a 1 pouze s druhým stupněm, 286 do 150 žáků, 374 s více než 150 žáky). Podkladem pro analýzy byly jednak standardní informace získané z hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání zjišťované během komplexní inspekční činnosti a jednak určitá rozšíření zaměřená na dané téma. Nedílnou součástí byly hospitace v základních školách, dotazníky pro ředitele a učitele, ale také dotazníky pro žáky.

Vzhledem ke specifickým podmínkám a průběhu výuky na základních školách speciálních, stejně jako k odlišnému počtu a zapojení asistentů pedagoga, se šetření zaměřovalo výhradně na běžné základní školy.

TABULKA 1 | Počet zapojených učitelů a žáků, počet hospitací

Počet	1. stupeň	2. stupeň	Celkem ⁸
Učitelé	4 284	3 655	10 457
z toho zapojení do tematického šetření ⁹	1 452	1 123	3 385
Žáci	3 673	3 105	6 843
Hospitace	6 782	6 276	13 058

⁷ Toto tvrzení se opírá o tzv. Hawthornský efekt, který lze popsat jako fenomén, kdy se lidé chovají jinak v důsledku vědomí, že jsou pozorováni, což může ovlivnit jejich výkon a motivaci – viz např. <https://va-akademie.cz/slovník/hawthornsky-efekt/>.

⁸ Uváděný celkový počet učitelů je odlišný od součtu uváděných počtů na učitelů na 1. a 2. stupni, jelikož někteří z nich uvedli, že učí na obou stupních. Odlišný je také celkový počet žáků, jelikož někteří z nich neuvedli, který ročník navštěvují. Detailnější informace k realizovaným hospitacím jsou uvedeny v kapitole 4.

⁹ Na otázky týkající se spolupráce s asistentem pedagoga odpovídali všichni dotázaní učitelé, zatímco otázky týkající se výuky vedené dvěma učiteli zodpovídali pouze učitelé zapojení do tematického šetření zaměřeného na kooperaci ve výuce.



2

Shrnutí hlavních zjištění

2 SHRNUÍ HLAVNÍCH ZJÍŠTĚNÍ

- Kooperace učitele s asistentem pedagoga alespoň v některých vyučovacích hodinách probíhá v rámci výuky na základních školách výrazně častěji než kooperace dvou učitelů. Na prvním stupni je tato spolupráce obvykle stabilní a probíhá s jedním konkrétním asistentem, zatímco na druhém stupni, kde učitelé vyučují větší počet tříd, dochází ke spolupráci s více asistenty.

Kooperace učitele s asistentem pedagoga

- Forma spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga i míra zapojení asistenta do výuky se liší mezi prvním a druhým stupněm základní školy. Na prvním stupni se asistenti účelně zapojují do přípravy a vyhodnocování výuky a poskytují cílenou podporu žákům, zejména těm se speciálními vzdělávacími potřebami (dále také „SVP“), ale i žákům intaktním. Spolupráce s učitelem je obvykle intenzivnější a provázanější, včetně sdílení odpovědnosti při vedení výuky a řízení třídy. Naproti tomu na druhém stupni je zapojení asistenta méně intenzivní a jeho přínos je vnímán zdrženlivěji. Zatímco u žáků se SVP je jeho role většinou uznávána, u intaktních žáků bývá jeho vliv hodnocen méně pozitivně, a někteří učitelé dokonce zpochybňují jeho potřebnost nebo se obávají negativního dopadu na samostatnost žáků se SVP.
- Napříč stupni se asistenti aktivně podílejí na individualizaci a diferenciaci výuky především formou dovysvětlování učiva, pomoci při procvičování látky a kontrole porozumění. Výklad nové látky však nadále zůstává téměř výhradně v kompetenci učitele. Samostatně asistenti zajišťují spíše technickou a organizační podporu – pomáhají s pomůckami, zápisy a asistují při plnění úkolů. Na prvním stupni je jejich role navíc spojena i s výraznější podporou udržení kázně a pozornosti žáků.
- Pozitivní vliv asistenta pedagoga na různorodost výukových metod, aktivizaci žáků a podporu jejich vzájemné spolupráce byl zaznamenán zejména tehdy, pokud byli ve výuce přítomni alespoň dva asistenti. Tento efekt se projevil především ve výuce na druhém stupni, kde za těchto podmínek docházelo častěji k hlubší žákovské reflexi, diskusím a aktivnímu zapojení žáků do výuky.

Kooperace učitele s dalším učitelem

- Výuka vedená dvěma učiteli probíhá přibližně na jedné třetině škol, přičemž výrazně častější je na plně organizovaných školách než na školách pouze s prvním stupněm. Významný rozdíl je i v četnosti – na plně organizovaných školách je výuka vedená dvěma učiteli zařazována pravidelně, zatímco na školách s pouze prvním stupněm převládá její příležitostné využívání. Výuka vedená dvěma učiteli bývá většinou realizována jen v některých předmětech nebo specifických třídách, nikoli napříč všemi ročníky.
- Míra využití výuky vedené dvěma učiteli úzce souvisí s vedením školy, konkrétně s aktivním přístupem managementu, sdílenou vizí, strategickým řízením rozvoje školy a vedením pedagogického sboru.
- Nejčastější kombinací ve výuce vedené dvěma učiteli je situace, kdy oba učitelé mají praxi mezi 3 až 10 lety. Za pozornost stojí také relativně časté propojení začínajícího učitele (0–2 roky praxe) s velmi zkušeným kolegou (více než 25 let), které může sloužit jako přirozená forma mentoringu. Tento typ výuky vedené dvěma učiteli přináší potenciál pro vzájemné obohacení – začínající učitel přináší do výuky nové přístupy, technologie a motivaci, zatímco zkušený učitel nabízí odborný vhled a profesní jistotu.
- Výuka vedená dvěma učiteli vede ke zvýšení rozmanitosti výukových metod a podporuje využívání náročnějších nebo diferencovaných úloh. Na prvním stupni byly častěji pozorovány úlohy zaměřené na zobecňování a řešení složitějších problémů, na druhém stupni pak rozvoj postojů žáků a využití chyb k učení. Značný efekt výuky vedené dvěma učiteli se projevil také v častějším zařazování skupinové práce, zejména na druhém stupni.
- Dalším přínosem výuky vedené dvěma učiteli je podpora žákovské aktivity včetně spolupráce a komunikace mezi žáky. Patrné to bylo zejména na druhém stupni, kde žáci mezi sebou častěji diskutovali při řešení zadaného úkolu a dialog mezi žáky byl podněcován i ze strany učitele.

A decorative horizontal bar spanning the width of the page. It consists of a long gray rectangle on the left, a large white number '3' in the center, and a shorter gray rectangle on the right.

3

Kooperace učitele s dalšími
osobami ve výuce

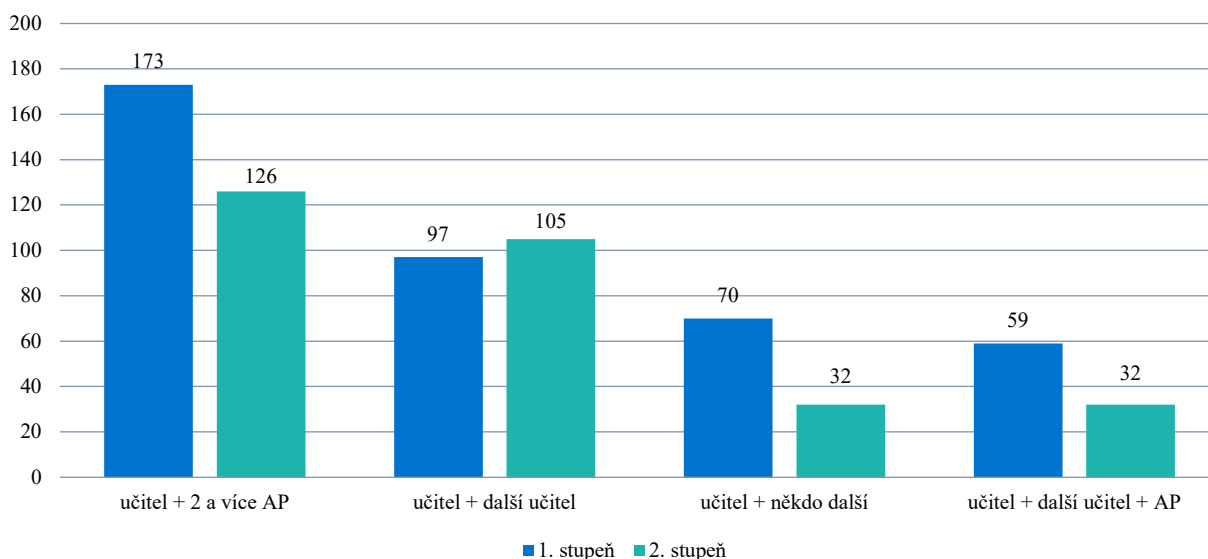
3 KOOPERACE UČITELE S DALŠÍMI OSOBAMI VE VÝUCE

Pouze samotný učitel byl přítomen v 52 % hospitovaných hodin na 1. stupni a v 66 % hodin na 2. stupni. Ve zbývajících případech se výuky kromě učitele účastnily i další dospělé osoby – například asistent pedagoga, další učitel, školní či osobní asistent, mentor nebo student. Nejčastěji se však jednalo o asistenta pedagoga, jehož přítomnost byla zaznamenána ve 42 % hodin na 1. stupni a ve 29 % na 2. stupni. V dalších necelých 3 % hospitací na 1. stupni a 2 % na 2. stupni byli kromě učitele ve třídě současně přítomni alespoň dva asistenti pedagoga.

Přítomnost dalšího učitele v hospitovaných hodinách byla výrazně méně častá než přítomnost asistenta pedagoga. Situace, kdy byli ve třídě kromě učitele současně přítomni jak asistent pedagoga, tak i další učitel, případně jiná kombinace uvedených dospělých osob, se vyskytovaly pouze okrajově.

Výuka vedená dvěma učiteli byla pozorována častěji na 2. stupni, a to především v hodinách informatiky, resp. informačních a komunikačních technologií. Naopak přítomnost asistenta pedagoga ve výuce je rozšířenější na 1. stupni, přičemž nejčastěji byla zaznamenána v hodinách matematiky a českého jazyka (shodně 48 %) a dále i v předmětech oblasti Člověk a jeho svět (45 %), při tělesné výchově (40 %) a anglickém jazyce (37 %).

GRAF 1 | Kooperace učitele s další osobou ve výuce – počet hospitací

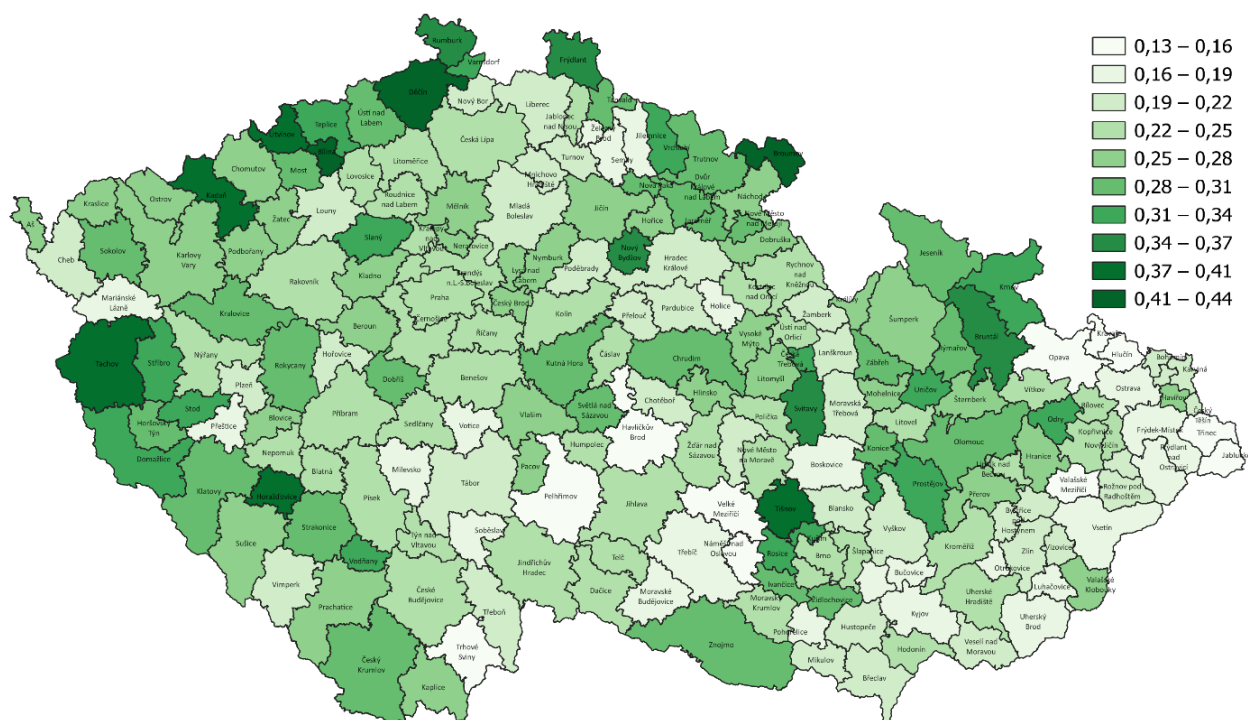


Vzhledem k tomu, že jednoznačně nejčastěji byl ve výuce vedle učitele přítomen asistent pedagoga nebo další učitel, pozornost bude v dalším textu zaměřena především na tyto dvě kategorie.

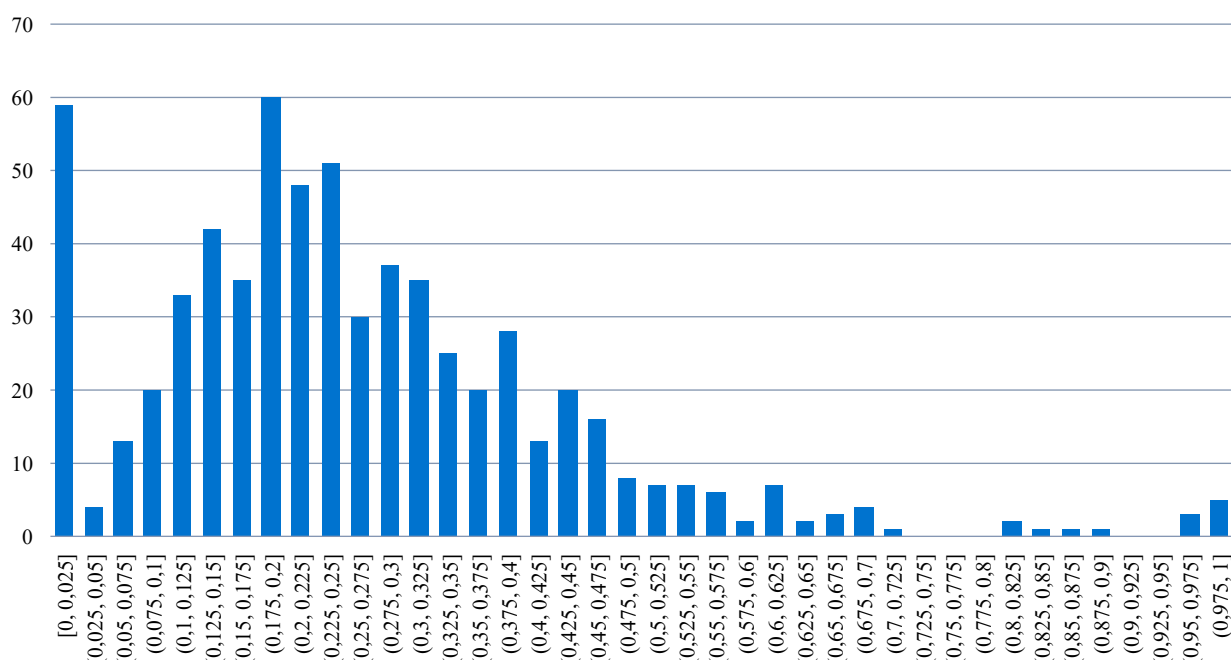
3.1 Kooperace učitele s asistentem pedagoga

Jak již bylo zmíněno, výuky se může účastnit nejen jeden, ale i více asistentů pedagoga. Jejich skutečný počet ve vztahu k počtu učitelů tak představuje důležitý ukazatel úrovně poskytované podpory, která napomáhá individualizaci výuky a zároveň vypovídá o míře naplňování inkluzivních principů ve školní praxi.

Na celostátní úrovni dosahuje počet asistentů pedagoga v běžných základních školách v přepočtu na jednoho učitele průměrné hodnoty 0,27. V jednotlivých obcích s rozšířenou působností (ORP) se však tento ukazatel výrazně liší (viz mapa). Nejnížší hodnoty, tedy nejmenší míra podpory ze strany asistentů, byly zaznamenány v ORP Velké Meziříčí (0,14), Jablunkov (0,14) a Opava (0,13). Naopak nejvyšší zastoupení asistentů pedagoga na jednoho učitele vykazují ORP Broumov (0,44), Bílina (0,42) a Děčín (0,43). Tyto rozdíly mohou odrážet jak rozdílnou míru potřeby podpory ve třídách, tak i odlišné přístupy k inkluzi a dostupnosti asistentů v jednotlivých regionech.

MAPA 2 | Počet asistentů pedagoga (přepočtených osob) na učitele (přepočtené osoby) – běžné základní školy

Rozložení hodnot počtu asistentů pedagoga na jednoho učitele ve školách navštívených v rámci inspekční činnosti zachycuje následující histogram. Rozdíl mezi hodnotami tohoto ukazatele v závislosti na velikosti školy nebyl zaznamenán.

GRAF 2 | Histogram počtu asistentů pedagoga na učitele v navštívených běžných školách (medián = 0,23)¹⁰

¹⁰ Hodnoty se pohybují na škále 0 až 1. Medián 0,23 znamená, že polovina škol má méně než 0,23 asistenta na jednoho učitele a polovina více.

3.1.1 Charakteristiky asistentů pedagoga

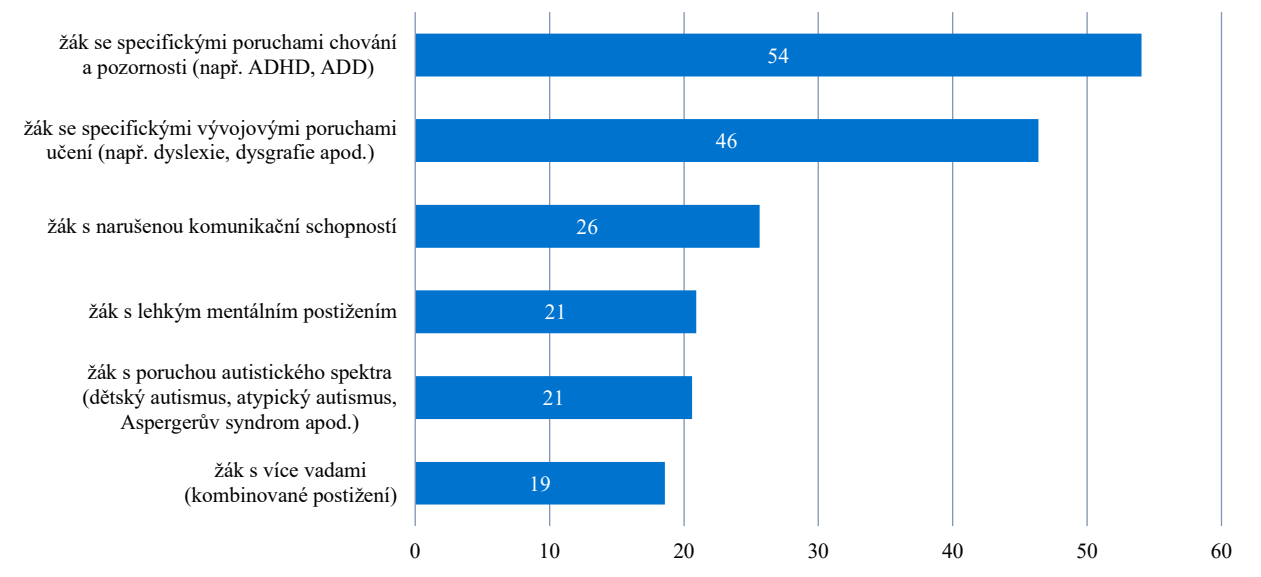
Potřebnou kvalifikaci získala většina asistentů pedagoga prostřednictvím specializovaného kurzu Studium pro asistenty pedagoga, který absolvovalo 64 % dotázaných, jedná se tak o jednoznačně nejčastější způsob splnění kvalifikačních požadavků pro tuto profesi. Druhou nejčastější cestou k získání kvalifikace bylo absolvování pedagogického oboru na vysoké škole, což uvedlo 12 % respondentů. Následuje studium pedagogického oboru na střední škole s podílem necelých 9 % a dále kurzy celoživotního vzdělávání na vysoké škole zaměřené na pedagogiku, které absolvovalo necelých 6 % dotázaných. Menší část asistentů získala kvalifikaci studiem pedagogického oboru na vyšší odborné škole (3 %) nebo prostřednictvím kurzu Studium pedagogiky (3 %). Za pozornost stojí, že necelá 4 % respondentů uvedla, že kvalifikaci na pozici asistenta pedagoga zatím nezískala. To může naznačovat, že jsou aktuálně v procesu jejího doplňování, nebo že na pozici asistenta pedagoga působí bez formálního pedagogického vzdělání.

Největší podíl asistentů pedagoga (31 %) pracuje na této pozici 1 až 3 roky. Znamená to, že už mají určité zkušenosti, ale stále se mohou nacházet v počáteční fázi profesního rozvoje. Další výraznou skupinou jsou asistenti pedagoga s praxí v délce 4 až 6 let (27 %). Zkušenější asistenti, kteří mají 7 až 12 let praxe, tvoří 22 % respondentů. Tito pracovníci pravděpodobně představují stabilní oporu škol a mohou se podílet i na mentorování méně zkušených kolegů. Na opačném konci spektra stojí začínající asistenti (15 %), kteří působí v této profesi méně než jeden rok. Nejmenší skupinu tvoří asistenti s více než 12 lety praxe, kterých je přibližně 5 %. Tento nízký podíl může souviset s tím, že pozice asistenta pedagoga je v českém školství relativně mladou profesí, nebo s vyšší fluktuací v tomto povolání.

Výsledky šetření dále ukazují, že role asistenta pedagoga ve školách je nejčastěji spojena s podporou více žáků s různými druhy speciálních vzdělávacích potřeb. Konkrétně 53 % asistentů uvedlo, že působí jako sdílený asistent, tedy pracují s žáky s různými typy postižení nebo znevýhodnění. Další významnou skupinou jsou asistenti, kteří jsou přiřazeni pouze k žákovi či žákům se zdravotním postižením, tuto formu podpory uvedlo 38 % respondentů. Ukazuje se tak, že zdravotní postižení zůstává jedním z hlavních důvodů pro přidělení asistenta pedagoga ke konkrétnímu žákovi. Relativně malý podíl respondentů, necelých 8 %, uvedl, že pracují výhradně s žáky, kteří potřebují podporu z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek. Přestože je tato skupina méně početná, její existence poukazuje na důležitost role asistenta pedagoga i v oblasti sociální a kulturní integrace.

Zastoupení jednotlivých typů žáků s potřebou podpory z důvodu zdravotního postižení, kterým dotázaní asistenti pedagoga působící na navštěvovaných běžných školách poskytují podporu nejčastěji, zachycuje graf 3.

GRAF 3 | Žáci, kterým asistenti pedagoga nejčastěji poskytují podporu – podíl asistentů pedagoga (v %)

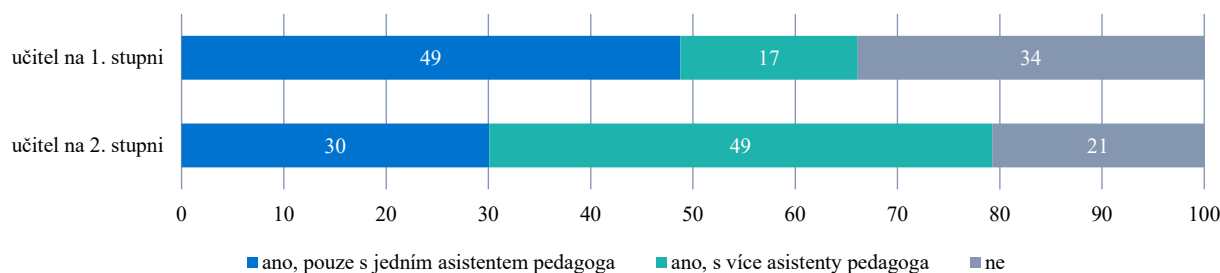


Pozitivním zjištěním je, že s osobní dokumentací žáka (či žáků) se speciálními vzdělávacími potřebami bylo důkladně seznámeno přibližně 98 % asistentů pedagoga. Tato vysoká informovanost svědčí o dobré praxi při předávání klíčových informací potřebných pro práci s těmito žáky. Na druhé straně je však třeba upozornit, že vzdělání zaměřené na konkrétní typ znevýhodnění daného žáka absolvovalo po jeho přiřazení pouze 46 % asistentů. To znamená, že méně než polovina z nich měla možnost si včas doplnit odborné znalosti týkající se specifík práce s daným žákem. Dalších 15 % asistentů uvedlo, že takové vzdělání neabsolvovali a ani ho nepovažují za potřebné, zatímco celých 39 % žádné odpovídající vzdělání neabsolvovalo, ačkoli by takovou možnost uvítalo.

3.1.2 Výuka s asistentem pedagoga pohledem učitelů a ředitelů škol

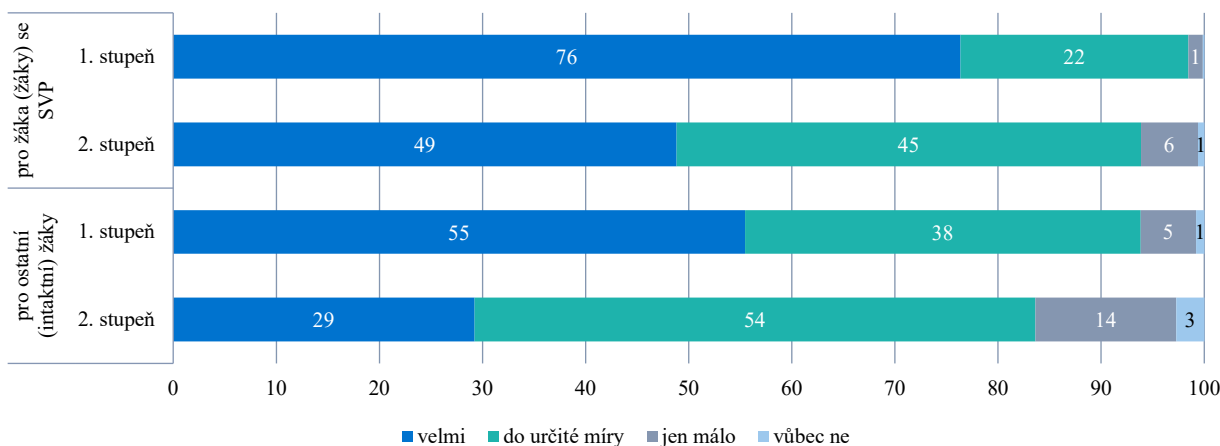
Spolupráce učitele s asistentem pedagoga je výrazně častější než spolupráce s dalším učitelem, což dokládají nejen zjištění z hospitační činnosti, ale i vyjádření dotázaných učitelů. Tři čtvrtiny z nich uvedly, že s asistentem pedagoga spolupracují alespoň v některých vyučovacích hodinách. Na prvním stupni tato spolupráce častěji probíhá s jedním konkrétním asistentem, zatímco na druhém stupni se častěji jedná o spolupráci s více asistenty. Tento rozdíl není překvapivý – učitelé na druhém stupni zpravidla vyučují více tříd, což i přes nižší celkový počet asistentů pedagoga zvyšuje pravděpodobnost spolupráce s nimi.

GRAF 3 | Spolupracujete v některých vyučovacích hodinách s asistentem pedagoga? – podíl učitelů (v %)



Hodnocení přínosu působení asistenta pedagoga ve třídě se mezi učiteli liší v závislosti na tom, na kterém stupni vyučují. Většina učitelů na prvním stupni považuje činnost asistenta pedagoga za přínosnou jak pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (98 %), tak i pro žáky intaktní (93 %), přičemž výraznější přínos spatřují u žáků se SVP (viz graf 5). Učitelé na druhém stupni hodnotí přínos asistenta jako méně výrazný, zejména ve vztahu k intaktním žákům. Nezanedbatelná část těch učitelů, podle nichž je činnost asistenta pedagoga přínosná pro žáky se SVP jen málo či vůbec ne, se navíc domnívá, že přítomnost asistenta může snižovat motivaci žáků se SVP k samostatnosti (52 %), případně že přítomnost asistenta není nezbytná a výuku by zvládli i bez něj (38 %). Za pozornost dále stojí zjištění, že nejméně čtvrtina z nich vnímá přínos práce asistentů pedagoga jako omezený proto, že ani přítomnost asistenta nedokáže kompenzovat znevýhodnění žáka (24 %), tento názor přitom výrazně častěji zastávají učitelé působící na prvním stupni, nebo z důvodu nedostatečné kvalifikace pro práci se žáky se SVP (28 %). V této souvislosti připomeňme, že necelá 4 % dotázaných asistentů pedagoga kvalifikaci potřebnou na danou pozici zatím nezískala.

GRAF 5 | Do jaké míry je podle vašeho názoru činnost asistenta pedagoga přínosná? – podíl učitelů (v %)



Pro funkční spolupráci mezi asistenty pedagoga a učiteli – a zároveň pro to, aby asistent mohl svou roli vykonávat smysluplně a kvalitně – je klíčové nastavit efektivní komunikaci mezi oběma stranami a zajistit všem zúčastněným dostatečnou metodickou podporu.

Z vyjádření ředitelů škol vyplývá, že cílené metodické vedení asistentů pedagoga realizuje přibližně čtvrtina z nich. Většinou však tuto úlohu přenáší na třídní učitele (77 %), dále také na výchovné poradce (51 %) nebo své zástupce (46 %). Více než dvě pětiny ředitelů (45 %) pak metodické vedení přenechávají i ostatním učitelům.

Při ověřování efektivnosti podpory poskytované žákům prostřednictvím asistentů pedagoga kladou ředitelé největší důraz na přímou komunikaci s pedagogy (92 % ředitelů) a standardní hospitační činnost (58 %), resp. hospitační činnost

se zvláštním důrazem kladeným na sledování a hodnocení práce asistenta pedagoga (49 %). Významné je i ověřování v rámci práce školního poradenského pracoviště (55 %) či vlastní přímé pedagogické činnosti (53 %).

3.1.3 Průběh výuky s asistentem pedagoga pohledem asistentů pedagoga a inspekčních týmů

Z hospitační činnosti vyplývá, že forma spolupráce asistenta pedagoga s vyučujícím a jeho zapojení do výuky jsou na prvním a druhém stupni v určitých aspektech odlišné.

Účelná spolupráce mezi oběma pedagogy při přípravě a vyhodnocování výuky byla zaznamenána přibližně v pětině navštívených vyučovacích hodin, ve kterých byl kromě učitele přítomen také asistent pedagoga. Tento jev byl přítomen častěji na prvním stupni základní školy, kde k takové spolupráci docházelo ve 26 % sledovaných hodin.

Detailnější charakteristiky spolupráce jsou dále analyzovány z pohledu vybraných znaků pozorovaných v rámci výuky.

Individualizace a diferenciac

Z hospitačního pozorování vyplývá, že podpora jednotlivých žáků nebo menších skupin v rámci výuky se asistenti pedagoga věnovali přibližně v 83 % navštívených hodin, a to shodně na prvním i druhém stupni.

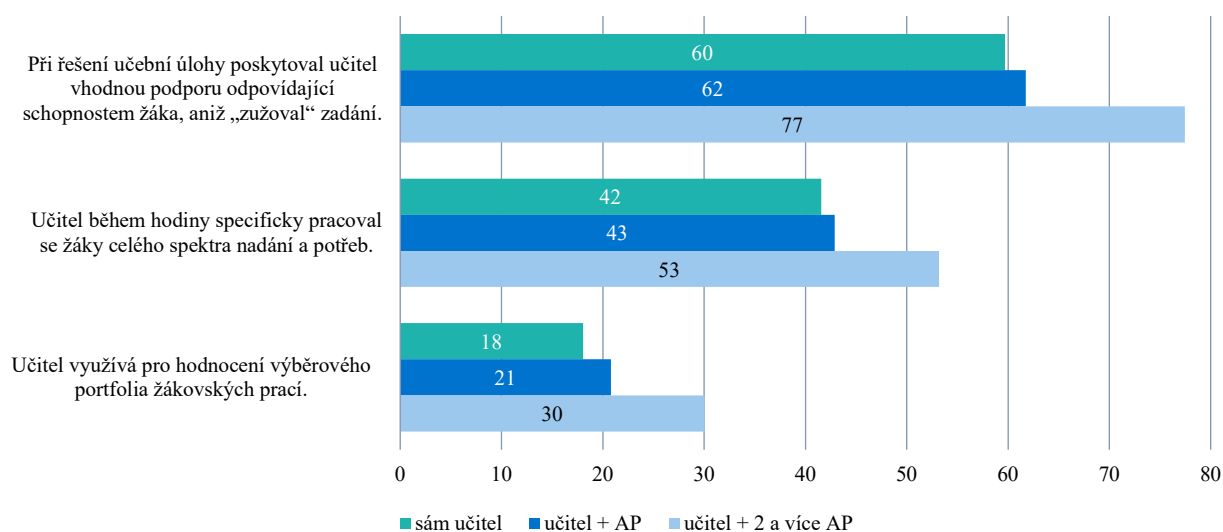
Při hlubším pohledu na kvalitu této podpory se však mezi prvním a druhým stupněm ukazuje určitý rozdíl. Účelná pomoc asistentů pedagogům při zvládání náročných dovedností byla zaznamenána celkově v 54 % hodin, na prvním stupni však byla tato forma podpory výrazně častější (58 %) než na druhém stupni (48 %). Tento rozdíl může odrážet rozdílné podmínky a organizační nastavení výuky na jednotlivých stupních, stejně jako rozdílné potřeby žáků.

Z vyjádření asistentů pedagoga vyplývá, že jejich podpora žákům se SVP probíhá nejčastěji ve spolupráci s učitelem, zejména při dovysvětlování nové látky (76 %), procvičování učiva (73 %) a kontrole porozumění zadaným úkolům (65 %). Zároveň se však ukazuje, že s rostoucí délkou praxe asistentů se zvyšuje podíl těch, kteří se dovysvětlení nové látky či procvičování učiva věnují samostatně, bez přímé spolupráce s učitelem. Samotný výklad nové látky naopak zůstává téměř výhradně v gesci učitele – 72 % asistentů uvedlo, že tuto činnost zajišťuje výhradně učitel, a jen 0,8 % asistentů ji provádí samostatně.

Asistenti pedagoga podle svého vyjádření nejčastěji samostatně pomáhají žákům se zápisy a pomůckami (67 %) a podporují je při vypracovávání úkolů (41 %). Tyto činnosti tak tvoří hlavní oblast jejich individuální podpory mimo přímou výuku. Většina asistentů se rovněž podílí na přípravě učebních textů a pomůcek pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, obvykle ve spolupráci s učitelem (60–66 %). I v této oblasti však platí, že s rostoucí délkou praxe roste podíl asistentů, kteří tyto přípravy zajišťují samostatně, bez přímé součinnosti s učitelem.

Celkově lze konstatovat, že asistenti pedagoga se aktivně podílejí na podpůrných činnostech, především v návaznosti na výklad učitele, a jejich práce je silně založena na kooperaci s pedagogem. Se zvyšující se délkou praxe jim však bývají svěřovány i náročnější a samostatnější úkoly.

S uvedenými zjištěními koresponduje graf 6, který zachycuje vybrané jevy pozorované inspektory ve výuce na 1. stupni. Tyto jevy podporují individualizaci a diferenciaci výuky a jsou zobrazeny pouze v případech, kdy byly zaznamenány výraznější rozdíly v závislosti na tom, zda výuku vedl pouze učitel, nebo byl přítomen i asistent pedagoga (případně více asistentů). Na 2. stupni tyto rozdíly nebyly tak výrazné. Zároveň platí, že uvedené jevy se častěji vyskytovaly na menších školách (s počtem do 150 žáků), a to jak ve výuce vedené samotným učitelem, tak i ve výuce s účastí asistenta pedagoga.

GRAF 6 | Výskyt jevů podporujících individualizaci a diferenciaci výuky na 1. stupni – podíl hospitací (v %)

Pozn.: V grafu jsou zachyceny pouze jevy s rozdíly většími než 10 p. b.

Při pohledu na graf by se mohlo zdát, že přítomnost dvou a více asistentů pedagoga ve třídě automaticky přispívá k vyšší kvalitě výuky. Takový výklad by však byl značně zjednodušující a potenciálně zavádějící. Graf zachycuje pouze vybrané jevy vztahující se k charakteristikám výuky, které byly během navštívených hodin pozorovány častěji v situacích s vyšším počtem přítomných asistentů.

Přítomnost dvou (či více) asistentů může skutečně přinášet určité výhody – umožňuje například větší flexibilitu při práci se skupinou žáků s různorodými potřebami, lepší pokrytí náročnějších částí výuky a efektivnější rozdělení podpory mezi jednotlivé žáky nebo skupiny. Učitel se tak může více soustředit na vedení výuky jako celku, případně se cíleně věnovat žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

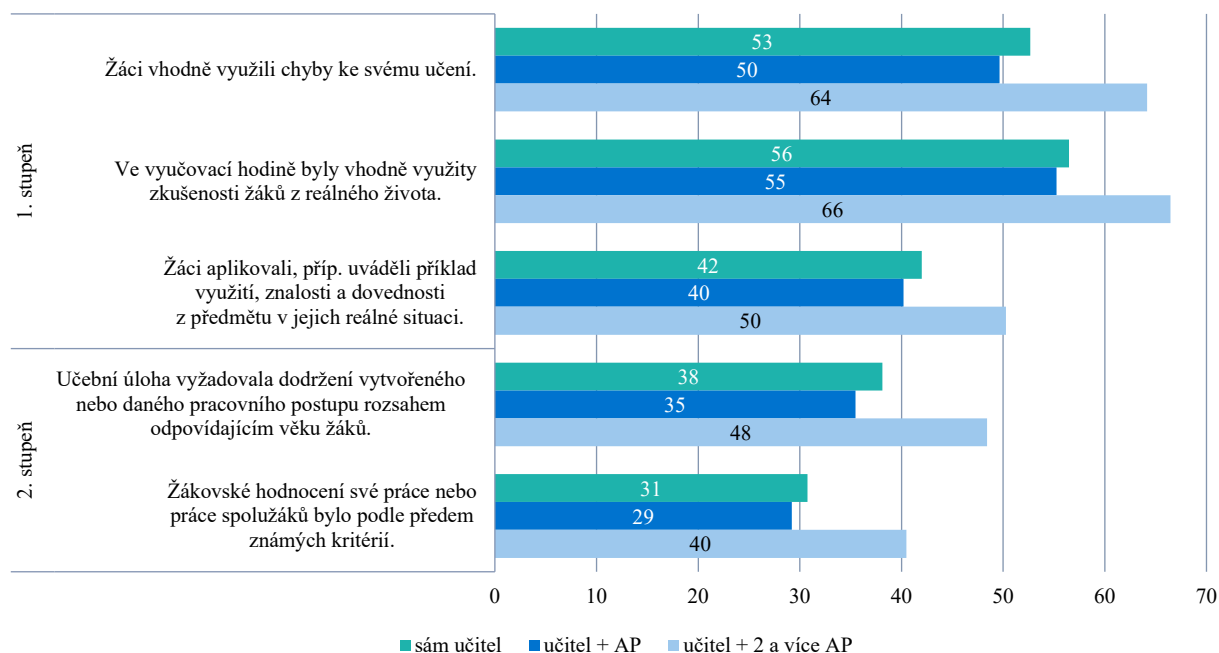
Zároveň je však třeba mít na paměti, že samotná přítomnost vyššího počtu asistentů automaticky nezaručuje vyšší kvalitu výuky. Klíčovým faktorem zůstává způsob organizace a spolupráce mezi učitelem a asistenty, jasně vymezené role, komunikační nastavení ve třídě a kompetence jednotlivých členů týmu. V některých případech může neefektivní koordinace více dospělých osob ve třídě vést spíše k narušení plynulosti výuky nebo ke zmatení žáků než ke skutečnému přínosu.

Navýšení počtu asistentů je proto třeba chápat pouze jako jeden z možných nástrojů podpory výuky. Rozhodující přitom je, jak kvalitně je tento nástroj využit v praxi.

Výukové metody

Výsledky šetření naznačují, že pozitivní vliv přítomnosti asistenta pedagoga ve výuce na uplatňování různorodých či inovativních metod byl pozorován především v případě, kdy byli v dané hodině přítomni nejméně dva asistenti pedagoga. Také na tomto místě je třeba upozornit na již zmiňované riziko zavádějícího výkladu či pohledu na zachycené jevy. Je třeba mít na paměti, že samotný počet asistentů nezaručuje automaticky vyšší kvalitu výuky. Rozhodující je způsob, jakým je týmová spolupráce nastavena, jaké mají jednotliví členové kompetence a jak efektivně jsou role ve třídě rozděleny. Vyšší počet asistentů může vytvořit vhodnější podmínky pro práci s metodami vyžadujícími více podpory, nicméně bez jasné koordinace, sdíleného porozumění cílům výuky a promyšleného zapojení všech dospělých ve třídě nemusí tento potenciál přinést očekávaný efekt.

Míra využívání různých výukových metod může být ovlivněna rovněž velikostí školy. Výsledky šetření ukazují, že sledované charakteristiky výuky (zachycené v grafu 7) se častěji vyskytovaly na menších školách (do 150 žáků), a to bez ohledu na to, zda výuku vedl samotný učitel, nebo zda probíhala ve spolupráci s jedním či více asistenty pedagoga.

GRAF 7 | Výskyt jevů týkajících se zařazení různých výukových metod – podíl hospitací (v %)

Pozn.: V grafu jsou zachyceny pouze jevy s rozdíly většími než 10 p. b.

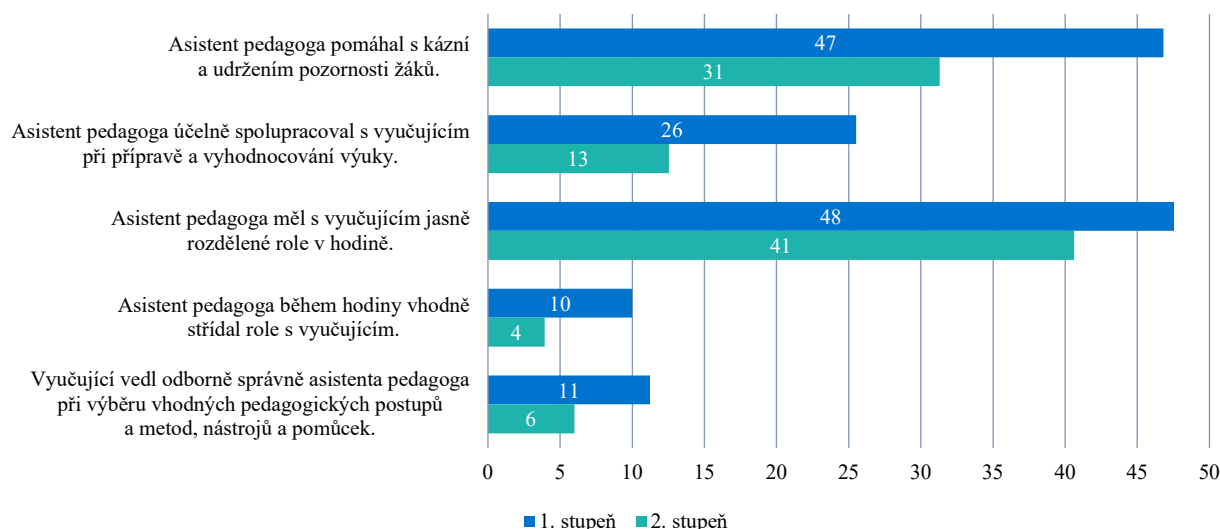
Organizační uspořádání výuky a efektivní řízení třídy

Ukazuje se, že forma spolupráce asistenta pedagoga s vyučujícím a míra jeho zapojení do výuky se v určitých aspektech lišila mezi prvním a druhým stupněm.

Nejvýraznější rozdíl byl patrný v oblasti pomoci s kázní a udržení pozornosti žáků, kterou asistenti poskytovali výrazně častěji na prvním stupni. Na druhém stupni byla méně častá také spolupráce s vyučujícím při přípravě a vyhodnocování výuky. Nižší míra spolupráce se dále projevila v oblasti rozdělení a střídání rolí během hodiny i v odborném vedení asistenta ze strany vyučujícího. Nižší míra střídání rolí nemusí být nutně vnímána negativně – může spíše odrážet skutečnost, že asistenti pedagoga cíleně poskytovali podporu především žákům, kteří ji potřebovali.

Tato zjištění naznačují, že na prvním stupni hráli asistenti pedagoga výraznější roli ve strukturované a promyšlené podpoře výuky. Na druhém stupni bylo jejich zapojení často méně výrazné, což může souviset s vyššími nároky na odborné znalosti ve vyšších ročnících, nižším počtem asistentů nebo rozdílným pojetím jejich role v rámci jednotlivých stupňů vzdělávání.

V případě všech sledovaných aspektů spolupráce učitele s asistentem pedagoga (napříč oběma stupni) je patrné, že pokud byli ve třídě přítomni dva a více asistentů pedagoga, spolupráce byla intenzivnější než v přítomnosti pouze jednoho asistenta. Oproti hodinám, ve kterých byl přítomen pouze jeden asistent pedagoga, větší počet přítomných asistentů výrazně častěji v porovnání s jedním asistentem pomáhal s kázní a udržení pozornosti žáků a byl odborně správně veden při výběru vhodných pedagogických postupů a metod, nástrojů a pomůcek ze strany učitele, a to zejména na prvním stupni. Není překvapující, že na obou stupních pak bylo v přítomnosti většího počtu asistentů pedagoga zřetelně častěji zaznamenáno jasné rozdělení rolí mezi učitelem a asistenty.

GRAF 8 | Spolupráce učitele s asistentem/asistenty pedagoga – podíl hospitací (v %)

Podpora aktivity žáků ve výuce

Z vyjádření asistentů pedagoga vyplývá, že podpora aktivizace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je nejčastěji realizována ve spolupráci asistenta pedagoga s učitelem (73 %). Více než čtvrtina asistentů (27 %) podle svých slov zabezpečuje tuto podporu samostatně, zatímco výhradně učitelem je aktivizace žáka zajišťována jen výjimečně (1 %). Zajímavým zjištěním je, že podíl asistentů pedagoga, kteří samostatně podporují aktivizaci žáků bez přímé spolupráce s učitelem, se s rostoucí délkou jejich praxe zpočátku zvyšuje, avšak po překročení sedmileté praxe opět mírně klesá.

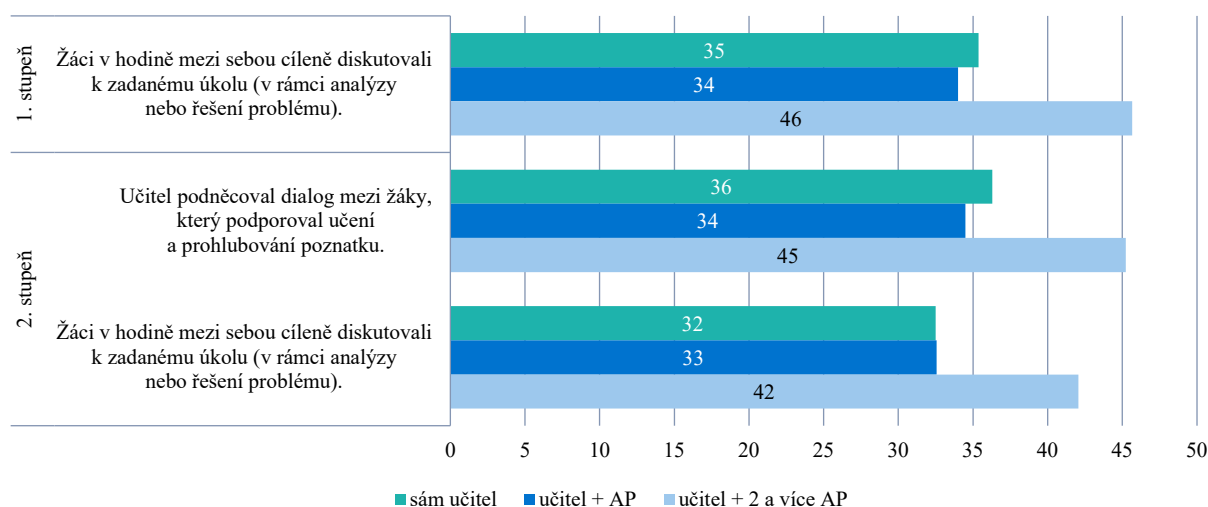
Podpoře pozornosti žáků se podle svého vyjádření věnuje přibližně polovina dotázaných asistentů pedagoga ve spolupráci s učitelem, zatímco druhá polovina, zejména asistenti s praxí alespoň čtyři roky, tuto činnost zajišťuje samostatně.

Z inspekčního pozorování vyplývá, že výraznější rozdíl mezi výukou vedenou pouze učitelem a výukou za přítomnosti asistenta pedagoga se z hlediska výskytu dílčích jevů podporujících aktivitu žáků projevil výhradně na druhém stupni. Jednalo se o situaci, kdy žáci na odpovídající úrovni komentovali návrh řešení před zahájením práce, případně průběh či výsledek po jejím dokončení. Tento jev se častěji vyskytoval ve výuce, kde byli přítomni alespoň dva asistenti pedagoga (42 %), než ve výuce vedené pouze učitelem (31 %).

Podpora spolupráce a komunikace mezi žáky

Z hlediska výskytu jevů podporujících spolupráci a komunikaci mezi žáky se výraznější rozdíl mezi výukou vedenou pouze učitelem a výukou za přítomnosti nejméně dvou asistentů pedagoga projevil v případě znaků, které jsou zachyceny v grafu 9. Uvedená zjištění naznačují, že přítomnost dvou a více asistentů pedagoga může přispívat k vytvoření podnětnějšího prostředí pro aktivní učení žáků ve třídě a posilování jejich komunikačních a kooperativních dovedností. Je však třeba mít stále na paměti, že samotná přítomnost vyššího počtu asistentů automaticky nezaručuje vyšší kvalitu výuky. Rozhodující je, jak jsou asistenti do výuky zapojeni, jaká je úroveň jejich spolupráce s učitelem a do jaké míry jsou společně schopni vytvářet prostředí podporující aktivní učení, vzájemnou interakci a rozvoj samostatnosti žáků.

Z hlediska velikosti školy byly u jevů zachycených v grafu 9 zaznamenány výraznější rozdíly pouze v případě podněcování dialogu mezi žáky na 2. stupni. Tento jev se vyskytoval častěji na 2. stupni na menších školách (do 150 žáků), a to jak ve výuce vedené samotným učitelem, tak i ve výuce s přítomností jednoho či více asistentů pedagoga.

GRAF 9 | Výskyt jevů podporujících spolupráci a komunikaci mezi žáky – podíl hospitací (v %)

Pozn.: V grafu jsou zachyceny pouze jevy s rozdíly většími než 10 p. b.

Hodnocení žáků pohledem asistentů pedagoga

Z vyjádření asistentů pedagoga vyplývá, že hodnocení žáků má nejčastěji výhradně na starosti učitel (61 %), případně probíhá ve spolupráci s asistentem pedagoga (38 %). Zároveň se ukazuje, že s rostoucí délkou praxe se mírně zvyšuje podíl asistentů, kteří se na hodnocení žáků aktivně podílejí.

Rozdíly v kritériálním hodnocení škol

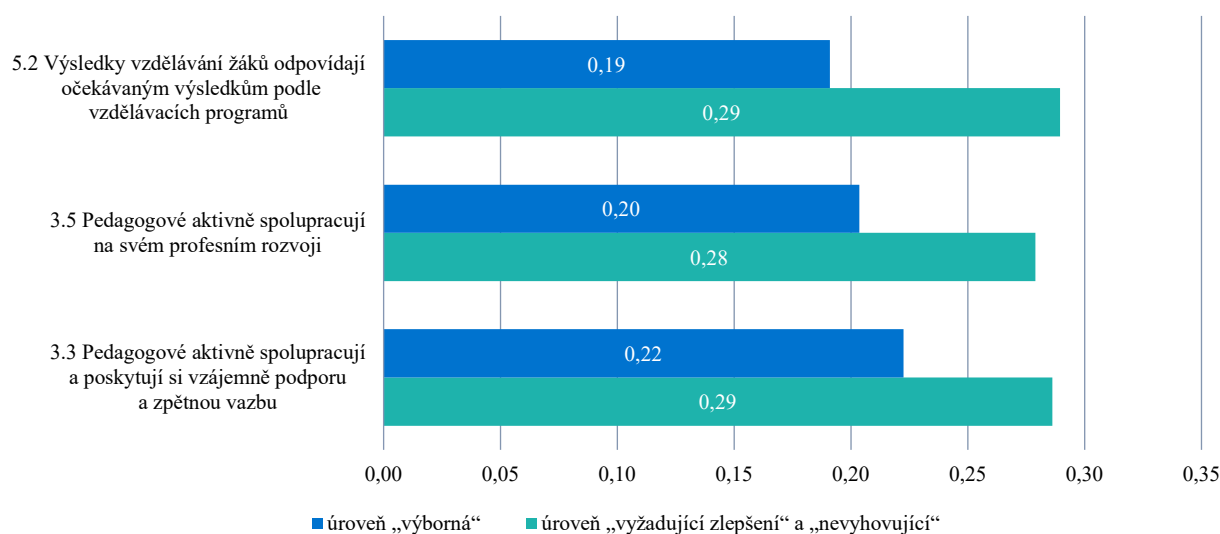
Výsledky inspekční činnosti ukazují, že vyšší průměrný počet asistentů pedagoga na jednoho učitele je spojen s horším hodnocením v kritériu 5.2, které posuzuje, nakolik výsledky vzdělávání žáků odpovídají očekávaným výstupům podle vzdělávacích programů¹¹. Stejný trend je patrný také v kritériu 3.5, zaměřeném na aktivní spolupráci pedagogů při jejich profesním rozvoji. Školy s vyšším průměrným počtem asistentů pedagoga bývají rovněž mírně hůře hodnoceny v kritériu 3.3, které sleduje vzájemnou spolupráci pedagogických pracovníků.

Zároveň se ukazuje, že výraznější rozdíly v hodnocení podle kritéria 5.2 se objevují především u větších škol (nad 150 žáků), zatímco v případě kritéria 3.3 jsou rozdíly patrnější spíše u menších škol (do 150 žáků).

V souvislosti s hodnocením výsledků vzdělávání žáků je vhodné zmínit také výsledky škol v testování žáků 5. a 9. ročníků základních škol (a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií), které realizovala Česká školní inspekce. Jak uvádí tematická zpráva [Vyhodnocení výsledků vzdělávání žáků na úrovni 5. a 9. ročníků ŽŠ](#), vzdělávací výsledky žáků jsou výrazně ovlivněny jejich socioekonomickým statusem (SES). Zjištění z testování ukazují na slabší výsledky škol s vyšším počtem asistentů pedagoga na jednoho učitele. Tento vztah je však nutné interpretovat opatrně, protože právě počet AP na učitele je silně negativně korelován se SES – a právě socioekonomické zázemí žáků má na jejich výsledky zásadnější vliv než samotný počet AP ve škole.

Graf 10 porovnává hodnoty průměrného počtu asistentů pedagoga na učitele v závislosti na hodnocení ve vybraných kritériích (hodnocení na úrovni „výborná“ na jedné straně a hodnocení na úrovni „vyžadující zlepšení“ nebo „nevyhovující“ na straně druhé). Kritéria jsou seřazena sestupně podle rozdílu mezi hodnotami tohoto indikátoru.

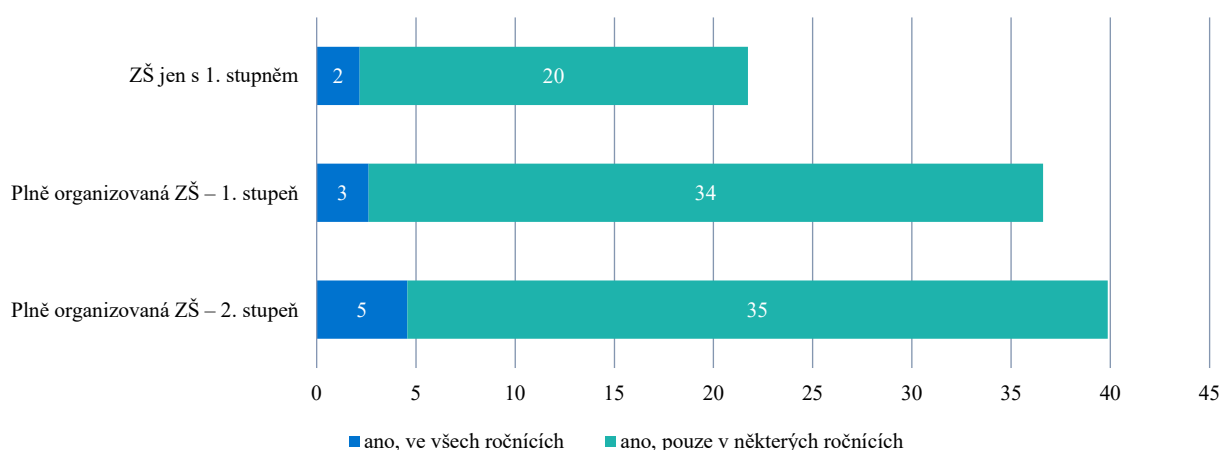
¹¹ Zjištění souvisí pravděpodobně s vyšším počtem žáků se SVP v takových školách, nicméně může znamenat, že asistenti pedagoga nedokážou v dostatečné míře saturovat zvýšenou potřebu podpory žáků.

GRAF 10 | Průměrný počet asistentů pedagoga na učitele v závislosti na hodnocení v kritériích

3.2 Kooperace dvou učitelů

Výuka připravovaná a vedená dvěma učiteli probíhá podle vyjádření ředitelů škol v nějaké formě přibližně na jedné třetině škol (37 %). Poměrně výrazný rozdíl je však pozorován v závislosti na typu školy, tedy zda se jedná o plně organizovanou školu, nebo školu pouze s prvním stupněm. Zatímco mezi plně organizovanými školami výuku vedenou dvěma učiteli realizuje téměř polovina z nich, v případě škol prvostupňových jde jen o pětinu. Obecně platí, že jen malá část škol uskutečňuje výuku vedenou dvěma učiteli napříč všemi ročníky. To naznačuje, že bývá často využívána selektivně – například v určitých předmětech nebo specifických třídách.

Plně organizované školy zařazují výuku vedenou dvěma učiteli do rozvrhu ve výrazné většině případů (87 %) pravidelně, což potvrzují i samotní učitelé – dvě třetiny z těch, kteří ji realizují, uvádějí, že vyučují v kooperaci s jiným učitelem častěji než jednou měsíčně. Naopak v prvostupňových školách převažuje spíše příležitostná výuka vedená dvěma učiteli. Tento rozdíl může naznačovat, že školy, které mají pouze první stupeň, čelí větším překážkám při její realizaci, například kvůli omezeným finančním prostředkům nebo nedostatku personálních kapacit.

GRAF 11 | Probíhá ve škole výuka připravovaná a vedená dvěma učiteli? – podíl škol (v %)

Index realizace výuky vedené dvěma učiteli

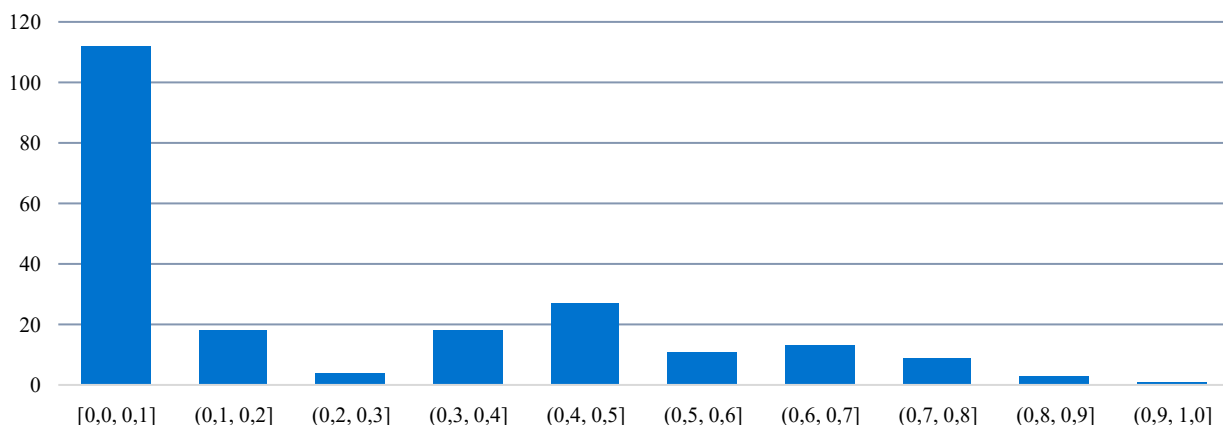
Index nabývá hodnot od 0 do 1, kde:

0 = výuka připravovaná a vedená dvěma učiteli ve škole podle vyjádření ředitele, dotázaných učitelů ani dotázaných žáků neprobíhá,

1 = podle vyjádření ředitele škola výuku připravovanou a vedenou dvěma učiteli realizuje a zároveň alespoň tři čtvrtiny dotázaných učitelů a žáků uvedly, že se s touto formou výuky v letošním školním roce setkali.

Z inspekčního zjišťování vyplývá, že 44 % škol, které se vyjadřovaly k výuce vedené dvěma učiteli, tuto formu výuky nerealizuje, což se odráží v nulové hodnotě indexu. Není překvapivé, že větší školy (s více než 150 žáky) dosahují vyššího indexu realizace (0,28) ve srovnání s menšími školami (do 150 žáků), u nichž index činí 0,15.

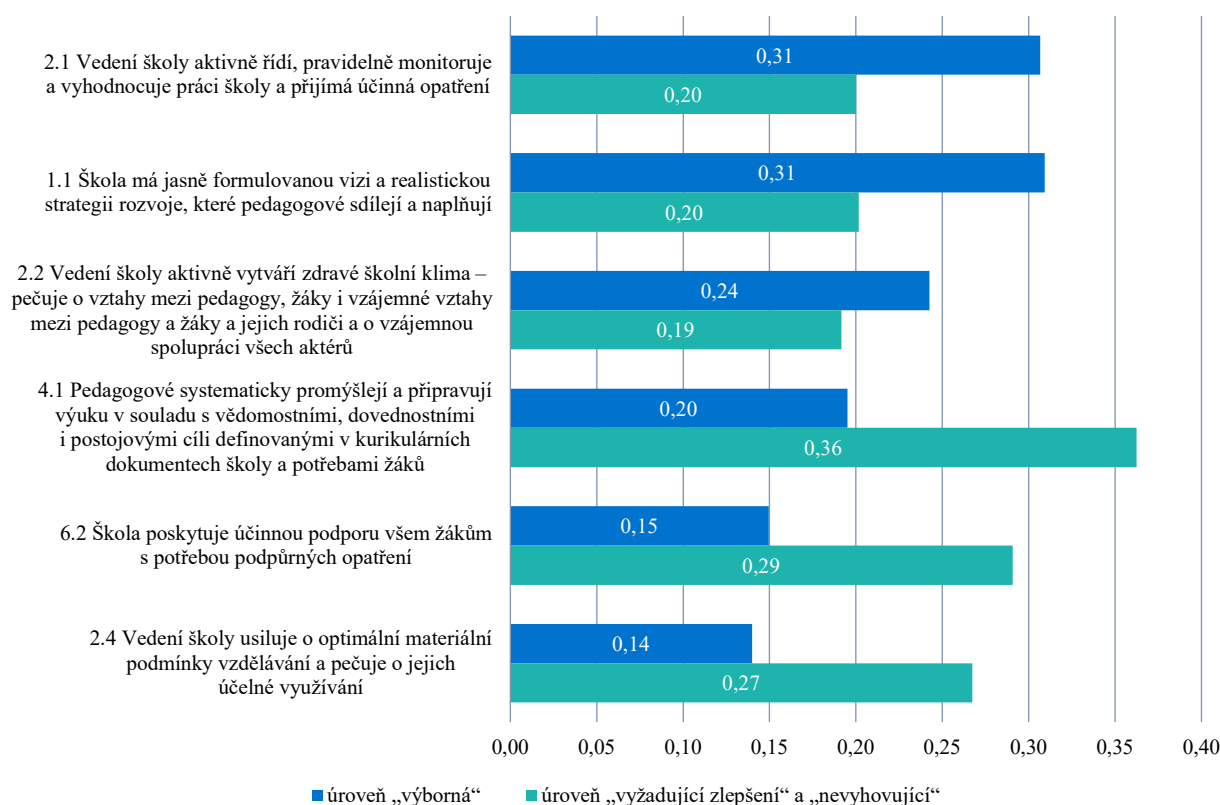
GRAF 12 | Histogram indexu realizace výuky vedené dvěma učiteli (medián = 0,09)



Graf 13 porovnává hodnoty indexu realizace výuky vedené dvěma učiteli v závislosti na hodnocení ve vybraných kritériích (hodnocení na úrovni „výborná“ na jedné straně a hodnocení na úrovni „vyžadující zlepšení“ nebo „nevyhovující“ na straně druhé). Kritéria jsou seřazena sestupně podle rozdílu mezi hodnotami tohoto indexu.

Z dat vyplývá, že školy, které výuku vedenou dvěma učiteli realizují ve větší míře, jsou lépe hodnoceny v některých kritériálních oblastech (např. v koncepční práci nebo při vytváření zdravého školního klimatu). V jiných oblastech však byly naopak častěji identifikovány nedostatky – překvapivě například v poskytování účinné podpory žákům či v materiálním zabezpečení výuky.

Za zmínku jistě stojí, že rozdíly v hodnocení kritéria 6.2 se projevují zejména v případě větších škol (do 150 žáků).

GRAF 4 | Průměrný index realizace výuky vedené dvěma učiteli podle ředitelů v závislosti na hodnocení v kritériích

3.2.1 Charakteristiky učitelů spolupracujících při vedení výuky

Z inspekčního zjišťování vyplývá, že v případech, kdy je výuka vedena dvěma učiteli, splňují požadavky na odbornou kvalifikaci a mají potřebnou aprobaci častěji první (hlavní) učitelé než druzí (další) učitelé.

TABULKA 2 | Základní charakteristiky učitelů spolupracujících při vedení výuky

		První učitel	Druhý učitel
Odborná kvalifikace		79,4	68,9
Aprobace		68,1	51,9
Praxe	0 až 2 roky	10,6	28,3
	3 až 10 let	39,4	32,1
	11 až 25 let	31,9	26,4
	více než 25 let	18,1	13,2

Navzdory poměrně nízkým počtům se při pohledu na kombinace délky praxe prvního a druhého učitele ukazuje, že nejčastější je situace, kdy výuku vedou dva učitelé, z nichž oba mají pedagogickou praxi v rozmezí 3 až 10 let. Poměrně častá je také kombinace, kdy první učitel má praxi 11 až 25 let a druhý učitel 3 až 10 let. Za pozornost stojí také to, že začínající učitelé (s praxí 0 až 2 roky) na pozici prvního učitele působí nejčastěji buď s dalším začínajícím kolegou, nebo naopak s velmi zkušeným učitelem s více než 25 lety praxe. To by mohlo určitým způsobem vypovídat o využívání spolupráce mezi začínajícími učiteli a velmi zkušenými kolegy jako formy podpory či neformálního mentoringu na počátku profesní dráhy. Společná výuka začínajícího a velmi zkušeného učitele může být oboustranně přínosná – přináší do výuky nové přístupy, technologie a entuziasmus ze strany začínajícího učitele a zároveň využívá zkušeností a odborného nadhledu zkušenějšího kolegy. Naproti tomu spojení dvou začínajících učitelů může z hlediska kvality výuky i profesní podpory představovat riziko, pokud není doplněno adekvátní oporou a vedením ze strany školy.

3.2.2 Průběh výuky vedené dvěma učiteli pohledem vyučujících a inspekčních týmů

Z hlediska zajištění toho, aby byla výuka vedená dvěma učiteli účinným nástrojem k naplňování potřeb jednotlivých žáků, individualizaci a zajištění kvalitnější výuky, je potřebné, aby byla postavena na společné přípravě, společné výuce a společné reflexi.^{12,13}

Z vyjádření učitelů realizujících společnou výuku plyne, že podíl těch, kteří plánují detailně celou vyučovací hodinu (43 %), je mírně nižší než podíl těch, kteří si připravují pouze základní rozvržení vyučovací hodiny (57 %). Více než dvě třetiny učitelů následně výuku zhodnotí a hledají možnosti pro zlepšení, necelá třetina učitelů pak výuku jen stručně zhodnotí. Pozitivním zjištěním je, že podíl učitelů, kteří dle svých slov reflexi společné výuky vůbec neprovádějí, je pouze zanedbatelný.

Výsledky inspekční činnosti ukazují, že druhým nejčastěji pozorovaným znakem výuky vedené dvěma učiteli¹⁴ je právě společné plánování hodin, které bylo zaznamenáno u 67 % navštívených hodin.¹⁵ Ve 48 % hodin vedených dvěma učiteli výuka navazovala na předešlou reflexi společné hodiny, v tomto případě nebyl zaznamenán výraznější rozdíl mezi prvním a druhým stupněm. V polovině navštívených hodin vedených dvěma učiteli bylo zřejmé, že oba vyučující účelně spolupracovali při přípravě a vyhodnocování výuky, přičemž o něco častěji byl tento jev zaznamenán na prvním stupni (55 %). V této souvislosti lze pozitivně vnímat i skutečnost, že v 70 % případů, kdy byla výuka vedená dvěma učiteli, se pohospitačního rozhovoru v rámci inspekční činnosti zúčastnili oba přítomní učitelé.

Z hlediska toho, zda a jakým způsobem učitelé realizující společnou výuku koordinují hodnocení žáků, podle svého vyjádření v největší míře spolupracují na závěrečném hodnocení žáků (60 %), méně často se věnují společnému plánování a tvorbě testů či písemek (40 %) nebo se pravidelně scházejí za účelem průběžného hodnocení žáků (34 %).

Sami učitelé považují za největší benefit společné výuky větší prostor pro individualizaci (56 %) a diferenciaci (47 %) výuky umožňující realizovat cílenější podporu jednotlivým žákům, ale také využívat různorodé výukové metody (52 %). V o něco menší míře pak učitelé vyzdvihují vlastní profesní rozvoj vycházející z možnosti sdílet své zkušenosti, dovednosti a nápady (38 %) či efektivnější řízení třídy (28 %). Oproti tomu možnost uplatňovat ve výuce nové a inovativní metody (17 %), podpora aktivity žáků ve výuce (14 %) či podpora spolupráce a komunikace mezi žáky (12 %) nejsou pro učitele podle jejich vyjádření tím hlavním přínosem.

Následující část se podrobněji věnuje těm nejvýznamnějším z uváděných přínosů výuky vedené dvěma učiteli, a to i v kontextu inspekčních zjištění.

Individualizace a diferenciac

Různé přístupy zohledňující individuální potřeby, schopnosti, tempo učení, zájmy a předpoklady jednotlivých žáků byly skutečně ve větší míře patrné i v rámci navštívených hodin. Poskytování podpory různým žákům v průběhu výuky ze strany přítomných vyučujících bylo zaznamenáno v 77 % navštívených hodin vedených dvěma učiteli. Další učitel se přitom ve třetině hodin věnoval podpoře vybrané skupiny nebo jednotlivých žáků, ve 40 % hodin účelně pomáhal některým žákům se zvládnutím pro ně náročných dovedností.

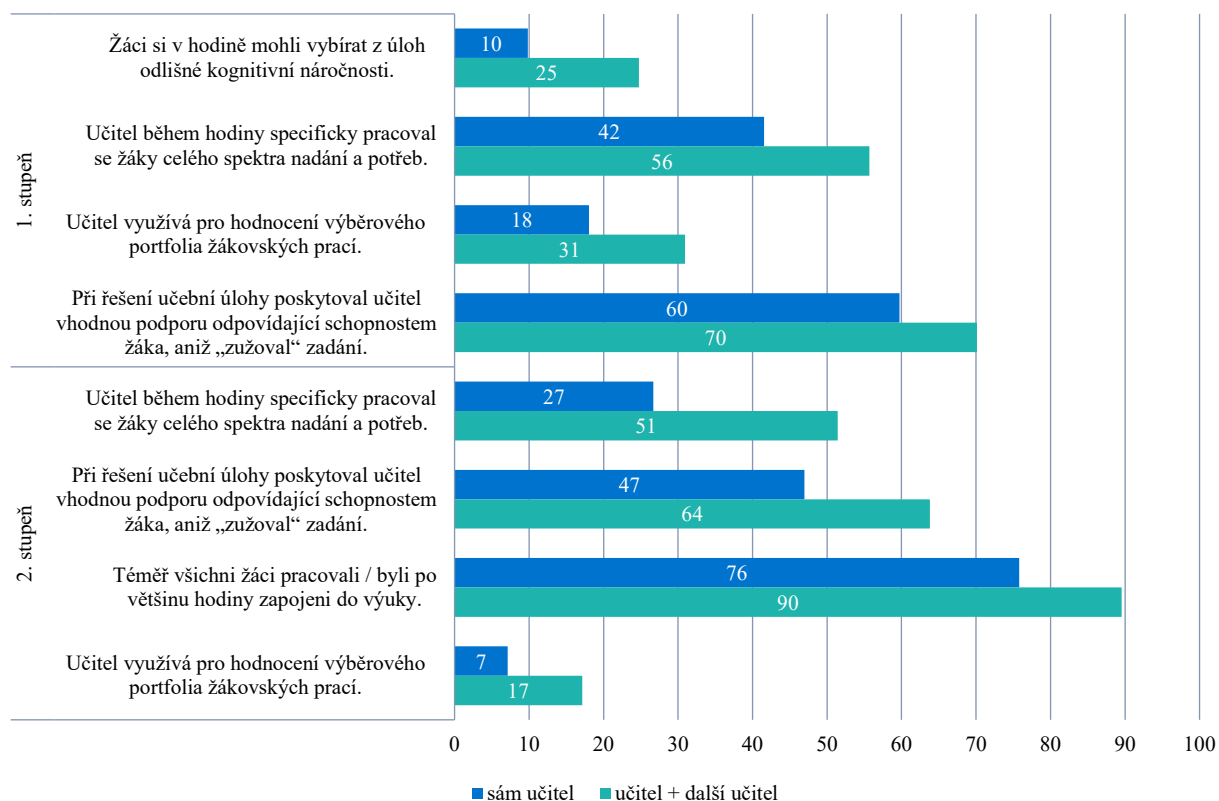
Z grafu 14 je zřejmé, které jevy podporující individualizaci a diferenciaci výuky se výrazně častěji vyskytují ve výuce vedené dvěma učiteli ve srovnání s výukou vedenou jedním učitelem. Naopak se ale například ukázalo, že učitel má častěji k dispozici doklady o individuálním pokroku všech žáků, případně může doložit rozdílnou úroveň znalostí a dovedností vybraných žáků tehdy, když výuku vede sám, než když je výuka realizována ve dvojici učitelů.

¹² <https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu>

¹³ HATTIE, John. 2008. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. NY: Routledge. ISBN 978-0-415-47618-8.

¹⁴ Nejčastěji zaznamenaným jevem během výuky byla podpora poskytovaná učiteli různým žákům.

¹⁵ Není přitom rozlišováno, zda učitelé detailně plánují celou vyučovací hodinu, nebo zda si připravují pouze základní rozvržení vyučovací hodiny.

GRAF 5 | Výskyt jevů podporujících individualizaci a diferenciaci výuky – podíl hospitací (v %)

Pozn.: V grafu jsou zachyceny pouze jevy s rozdíly většími než 10 p. b.

Navzdory relativně nízkému zastoupení jednotlivých předmětů v rámci navštívených hodin vedených dvěma učiteli lze identifikovat některé významnější rozdíly ve výskytu znaků výuky vypovídajících o individualizaci a diferenciaci ve vybraných předmětech. Ukazuje se, že na prvním stupni jsou zřetelnější odlišnosti patrné zejména v hodinách českého jazyka a matematiky, na druhém stupni pak ve výuce českého jazyka, matematiky a informatiky, resp. informačních a komunikačních technologií.

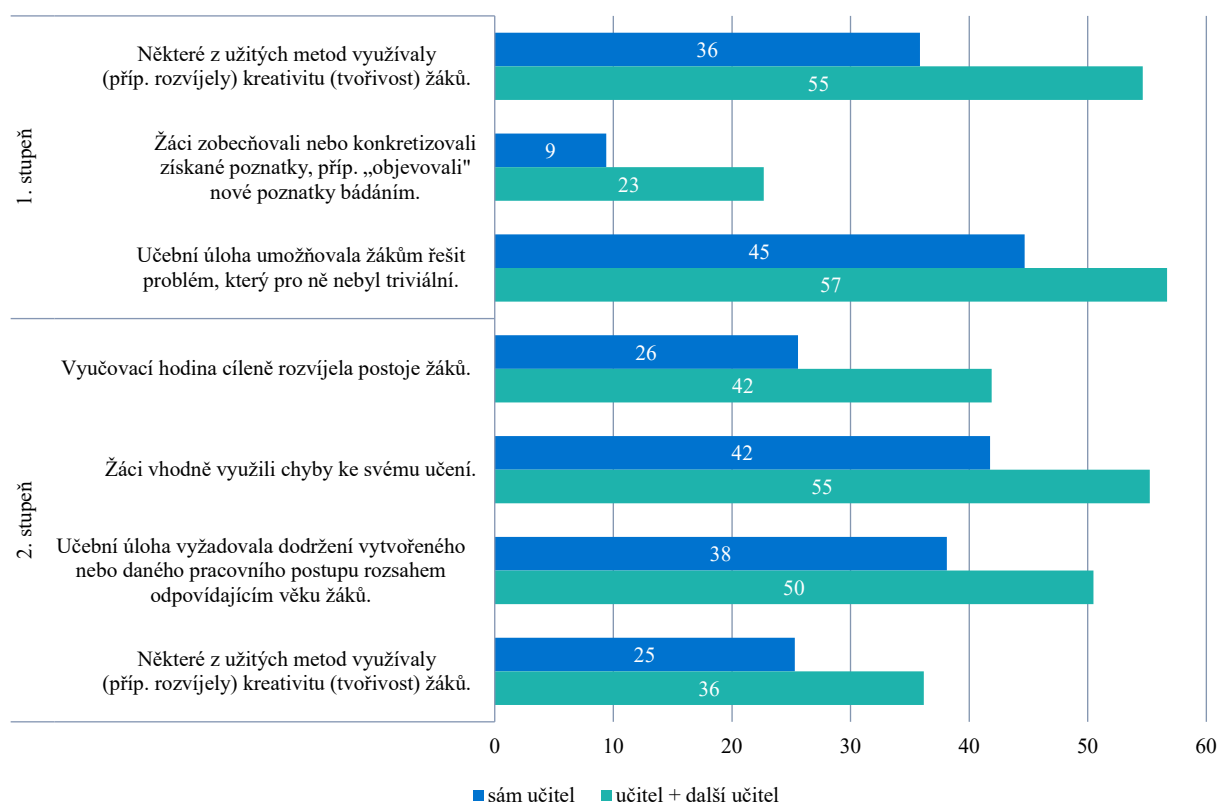
Poskytování vhodné podpory odpovídající schopnostem žáků, aniž by bylo „zužováno“ zadání, tak bylo ve výuce na prvním stupni vedené dvěma učiteli pozorováno častěji v hodinách matematiky. Na druhém stupni ve výuce se dvěma učiteli byl výskyt tohoto jevu v hodinách matematiky naopak nižší, čemuž odpovídá i méně časté pozorování situací, kdy učitel během hodiny matematiky na druhém stupni specificky pracoval se žáky celého spektra nadání a potřeb. V hodinách matematiky na prvním stupni vedených dvěma učiteli měl vyučující častěji k dispozici doklady individuálního pokroku všech žáků a mohl doložit odlišnou úroveň znalostí a dovedností vybraných žáků. Nejenom v hodinách matematiky na prvním stupni, ale také ve výuce českého jazyka na druhém stupni pak učitelé častěji využívají pro hodnocení výběrové portfolium žákovských prací. V neposlední řadě stojí za pozornost, že vzdělávací cíl reagoval na výsledky a potřeby žáků v přítomnosti dvou učitelů výrazně častěji v hodinách matematiky než v ostatních předmětech.

V přítomnosti dalšího učitele ve výuce byly v hodinách českého jazyka a matematiky na druhém stupni častěji zaznamenány situace, kdy si žáci mohli vybírat z úloh odlišné kognitivní náročnosti. V tomto případě se navíc ukazuje, že na prvním stupni existuje pozitivní korelace tohoto jevu s indexem realizace výuky vedené dvěma učiteli.

Různorodost výukových metod

Jak již bylo zmíněno, přibližně polovina učitelů se zkušeností s výukou vedenou dvěma učiteli považuje za jeden z jejích hlavních přínosů možnost využívat různorodé výukové metody. Toto zjištění potvrzují i výsledky hospitační činnosti, podle nichž byly rozmanitější metody výuky častěji zaznamenány v hodinách vedených dvěma učiteli než v hodinách, které vedl učitel sám.

Na prvním stupni se žáci častěji zabývali zobecňováním poznatků nebo řešením problému, který pro ně nebyl snadný. Na druhém stupni naopak výuka častěji cíleně rozvíjela postoje žáků a zároveň je vedla k tomu, aby využívali chyb ke svému učení. Na obou stupních pak byly ve výuce častěji využívány metody, které rozvíjely tvořivost žáků.

GRAF 15 | Pozorované jevy v oblasti výukových metod – podíl hospitací (v %)

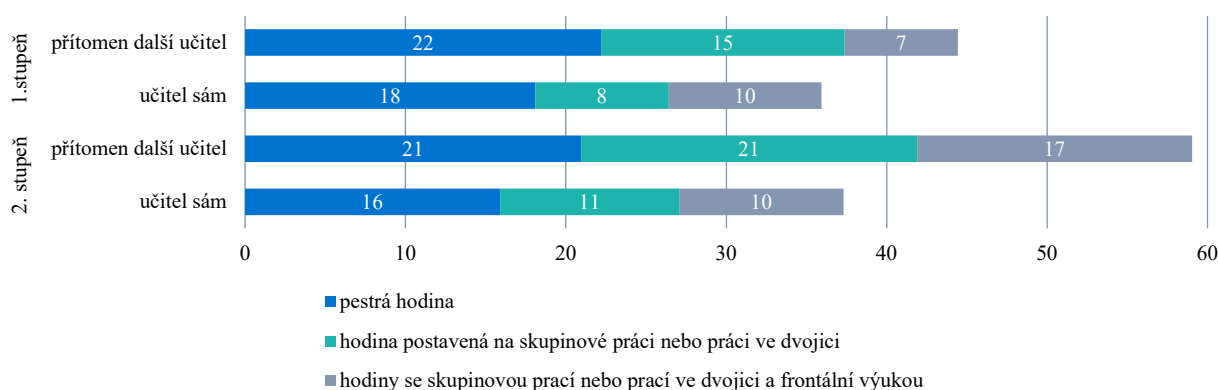
Pozn.: V grafu jsou zachyceny pouze jevy s rozdíly většími než 10 p. b.

Ve vztahu k jednotlivým předmětům se přítomnost dalšího učitele ve výuce projevuje zejména ve výrazně častějším využívání chyby k učení v hodinách českého jazyka a informatiky, resp. informačních a komunikačních technologií na druhém stupni a v hodinách matematiky na prvním stupni, podobně také v častějším zařazování analýzy dat a vyvozování závěrů v rámci řešení učební úlohy v hodinách informatiky, resp. informačních a komunikačních technologií na druhém stupni a v hodinách matematiky na prvním stupni.

Zajímavostí je, že v hodinách matematiky vedených dvěma učiteli na prvním i druhém stupni byly oproti jiným předmětům výrazně častěji zaznamenány situace, kdy učební úloha vyžadovala dodržení vytvořeného nebo daného pracovního postupu rozsahem odpovídajícím věku žáků, nicméně v hodinách českého jazyka na obou stupních se uvedený znak vyskytoval naopak méně často. Tento rozdíl může souviset jednak se snahou učitelů matematiky rozvíjet u žáků systematické a analytické myšlení, jednak s tím, že se v hodinách českého jazyka častěji uplatňuje otevřenost úloh a klade se větší důraz na kreativitu, jazykový projev a interpretaci. Poněkud překvapivým zjištěním je, že naopak v menší míře v porovnání s ostatními předměty jsou na obou stupních v hodinách českého jazyka i matematiky vedených dvěma učiteli vhodně využívány zkušenosti žáků z reálného života.

Dále bylo zjištěno, že přítomnost dalšího učitele zejména na druhém stupni jednoznačně přispívá k pestřejší výuce, patrný je především vyšší podíl hodin postavených na skupinové práci nebo práci ve dvojici, což je v souladu s vyjádřením samotných učitelů, kteří možnost využívání různorodých výukových metod považují za významný benefit výuky vedené dvěma učiteli.

GRAF 66 | Formy výuky – podíl hospitací (v %)



Organizační uspořádání výuky a efektivní řízení třídy

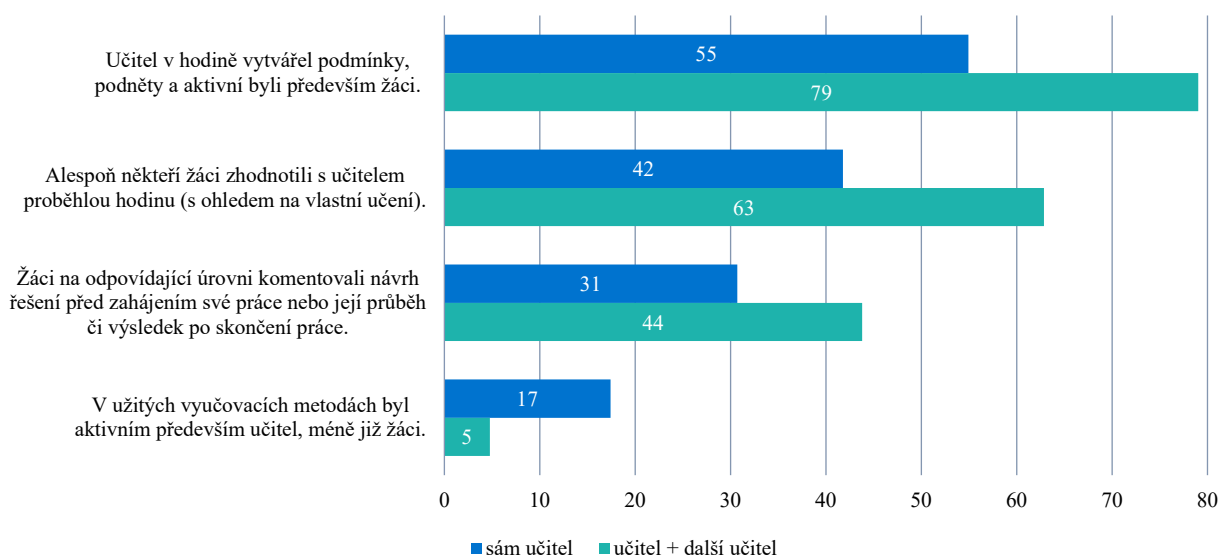
Výsledky inspekční činnosti ukazují, že při výuce vedené dvěma učiteli byli žáci nejčastěji rozděleni do menších skupin pouze po část vyučovací hodiny (32 %). Ve čtvrtině případů (25 %) probíhala skupinová práce po celou vyučovací hodinu, zatímco ve 26 % případů probíhala celá výuka bez jakéhokoli dělení do skupin.

Pokud jde o spolupráci učitele s dalším učitelem, nejčastěji byla zaznamenána situace, kdy se oba učitelé aktivně střídali v rolích během hodiny – tento způsob spolupráce byl častější na prvním stupni (56 %) než na druhém (44 %). Poměrně vyrovnaný byl výskyt jasného rozdělení rolí mezi učiteli, které bylo zaznamenáno v 50 % případů na prvním stupni a ve 52 % na druhém stupni. Naopak pomoc druhého učitele se zajištěním kázně a udržováním pozornosti žáků byla častější na prvním stupni (36 %) než na druhém (25 %).

Podpora aktivity žáků ve výuce

Ačkoli učitelé se zkušeností s výukou vedenou dvěma učiteli nepovažují podporu žákovské aktivity za její klíčový přínos, hospitační zjištění dokládají, že výuka vedená dvěma učiteli v určitých aspektech k aktivizaci žáků přispívá, a to zejména na druhém stupni (viz graf 17). Na prvním stupni bylo vytváření podmínek a podnětů podporujících aktivitu žáků jediným jevem zaznamenaným častěji ve výuce vedené dvěma učiteli oproti výuce vedené jedním učitelem (o 11 p. b.).

GRAF 7 | Výskyt jevů podporujících aktivitu žáků na 2. stupni – podíl hospitací (v %)



Pozn.: V grafu jsou zachyceny pouze jevy s rozdíly většími než 10 p. b.

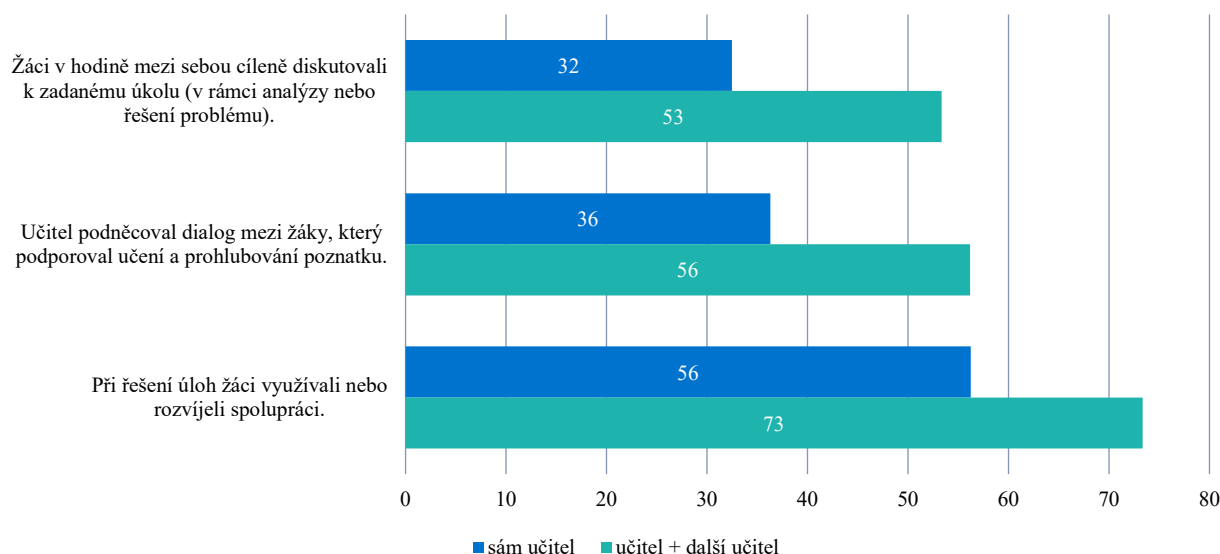
Navzdory relativně nízkému zastoupení jednotlivých předmětů v rámci navštívených hodin vedených dvěma učiteli se zdá, že lze identifikovat několik významnějších odlišností. V hodinách matematiky na prvním stupni vedených

dvěma učiteli byly v porovnání s ostatními předměty častěji zaznamenány situace, kdy učitel vytvářel podmínky či podněty a aktivní byli především žáci. V hodinách informatiky, resp. informačních a komunikačních technologií na druhém stupni pak zřetelně častěji alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu. Další zjištění ukazuje, že v hodinách českého jazyka na prvním stupni vedených dvěma učiteli se častěji než v ostatních předmětech vyskytly situace, kdy byl v užitých vyučovacích metodách aktivní především učitel, méně již žáci.

Podpora spolupráce a komunikace mezi žáky

Navzdory tomu, že ani podporu spolupráce a komunikace mezi žáky nepovažují vyučující, kteří mají zkušenost s výukou vedenou dvěma učiteli, za jeden z jejích hlavních přínosů, zjištění z realizovaných hospitací naznačují, že tento způsob výuky může v některých ohledech k rozvoji těchto dovedností přispívat, a to především na druhém stupni. Na prvním stupni se ve výuce vedené dvěma učiteli ve srovnání s výukou vedenou jedním učitelem častěji objevovalo využívání nebo rozvíjení spolupráce žáků při řešení úloh (o 11 p. b.).

GRAF 18 | Výskyt jevů podporujících spolupráci a komunikaci mezi žáky na 2. stupni – podíl hospitací (v %)



Pozn.: V grafu jsou zachyceny pouze jevy s rozdíly většími než 10 p. b.

Z pohledu jednotlivých předmětů v rámci navštívených hodin vedených dvěma učiteli je patrný pozitivní vliv druhého učitele zejména v hodinách informatiky, resp. informačních a komunikačních technologií na druhém stupni, ve kterých žáci výrazně častěji oproti ostatním předmětům porovnávali a/nebo hodnotili různé návrhy řešení problému či úkolu. V hodinách matematiky na prvním stupni vedených dvěma učiteli byly častěji zaznamenány cílené diskuse žáků k zadanému úkolu, podněcování dialogu mezi žáky, podporujícího učení a prohlubování získaných poznatků, a rozvíjení spolupráce žáků při řešení úloh. V hodinách matematiky na druhém stupni se přítomnost druhého učitele projevuje v častějším pokládání otázek a sdělování postřehů ze strany žáků. V hodinách českého jazyka na prvním stupni vedených dvěma učiteli bylo častěji pozorováno rozvíjení spolupráce mezi žáky.

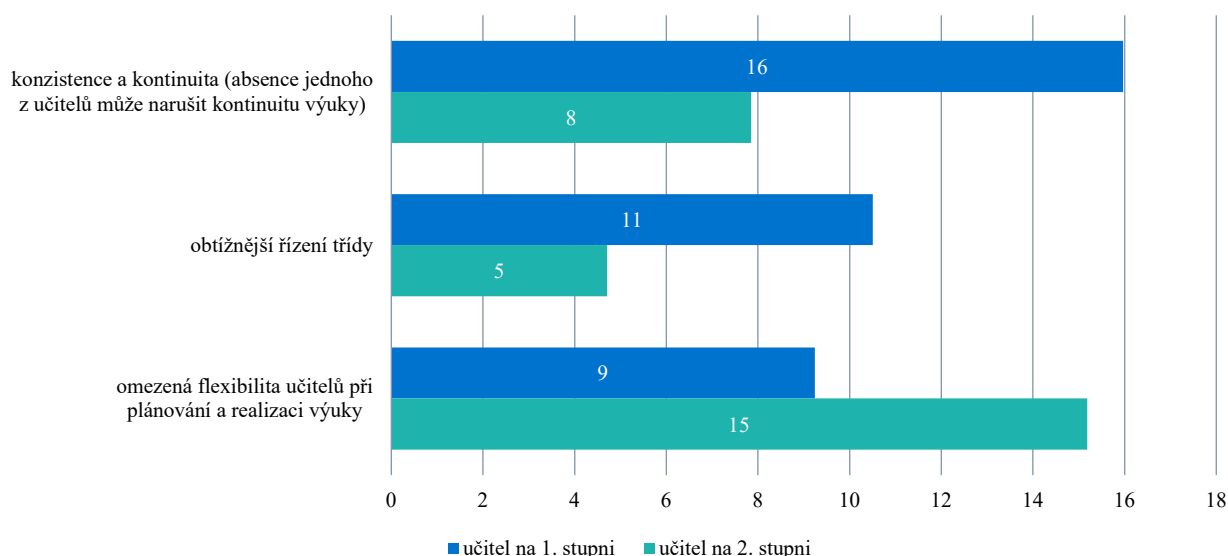
Nevýhody a překážky z pohledu učitelů

Z vyjádření učitelů se zkušeností s výukou vedenou dvěma učiteli vyplývá, že přibližně pětina z nich nevnímá žádné nevýhody tohoto modelu. Za hlavní překážku však téměř polovina dotázaných učitelů považuje časovou náročnost plánování a koordinace, přičemž tuto obtíž zmiňují častěji učitelé na druhém stupni. Ostatní nevýhody či omezení jsou sice uváděny méně často, přesto také stojí za pozornost.

Druhým nejčastěji zmiňovaným problémem je nedostatečná schopnost učitelů efektivně spolupracovat (17 %). Tato obtíž souvisí především s nedostatečnou komunikací, rozdíly v pedagogických přístupech nebo nedostatkem zkušeností s týmovou výukou. Na dalším místě se objevuje finanční náročnost výuky vedené dvěma učiteli (16 %), která může limitovat možnosti škol tyto formy výuky systematicky realizovat, zejména pokud nejsou dostatečně finančně podpořeny z vnějších zdrojů. Dalším problémem jsou možné konflikty mezi učiteli, vyplývající z odlišných stylů výuky, osobnostních charakteristik či názorových rozdílů (14 %). Tento faktor opět poukazuje na důležitost kvalitní přípravy a podpory vzájemné spolupráce. Další zmiňované překážky zahrnují omezenou flexibilitu učitelů při plánování a realizaci výuky (13 %), prostorové nároky (13 %) a narušení konzistence výuky při absenci jednoho z učitelů (13 %). Tyto faktory odrážejí spíše organizační a provozní výzvy.

Naopak méně často byly zmiňovány problémy jako obtížnější řízení třídy (7 %), zvýšený tlak na výkon (5 %) a potřeba dalšího vzdělávání učitelů (2 %), což může naznačovat, že tyto aspekty nejsou vnímány jako zásadní bariéry.

GRAF 8 | Nevýhody a překážky při výuce vedené dvěma učiteli – podíl učitelů (v %)



Pozn.: V grafu jsou uvedeny pouze nevýhody a překážky, u kterých se vyjádření učitelů 1. a 2. stupně nejvíce lišilo.

3.2.3 Názory žáků na výuku vedenou dvěma učiteli

S výukou vedenou současně dvěma učiteli má podle vlastního vyjádření zkušenost přibližně čtvrtina dotázaných žáků. Hlavní výhody takové výuky přitom žáci spatřují v její pestrosti, větší individuální podpoře a aktivnějším zapojení do výuky. Tato zjištění jsou v souladu s výsledky uvedenými v předchozí kapitole, ve které jsou za hlavní přínosy výuky vedené dvěma učiteli označovány právě širší možnosti pro individualizaci a diferenciaci výuky, využívání různorodých výukových metod a podpora aktivity žáků či jejich spolupráce a komunikace.

Za pozornost tak například stojí, že v rámci výuky vedené dvěma učiteli byl zaznamenán výrazně nižší výskyt situace, kdy je po většinu hodiny některý žák (nebo více jednotlivých žáků) pasivní, a to na prvním i druhém stupni, přičemž na prvním stupni je tento efekt o něco výraznější. Zejména na druhém stupni byl pozorován výrazně nižší výskyt hodin vedených dvěma učiteli, v jejichž průběhu je aktivní především učitel, méně žáci.

Třetina žáků, kteří se výuky vedené dvěma učiteli účastní, však dává přednost běžným hodinám s jedním učitelem, přičemž problematikou pro ně může být nejistota ohledně toho, na co se soustředit nebo co se od nich očekává. Někteří žáci pak dokonce považují tyto hodiny za náročnější a stresující.

Uvedená zjištění jsou v souladu s existujícími výzkumy, které ukazují, že společné vyučování může vést nejenom k větší variabilitě výukových metod, lepší individualizaci a vyšší míře zapojení žáků a studentů,^{16,17} ale také celkově k větším možnostem diferencovaného přístupu k výuce¹⁸ (Murawski & Swanson, 2001).

Další studie upozorňují na možné problémy týkající se nejistoty žáků,¹⁹ rizika roztržičnosti výuky²⁰ či preference vyučovacího stylu jednoho učitele a případných potíží s adaptací na dva odlišné výukové přístupy.²¹

¹⁶ Friend, M. & Cook, L. (2016). Interactions: Collaboration skills for school professionals (8th ed.). Pearson.

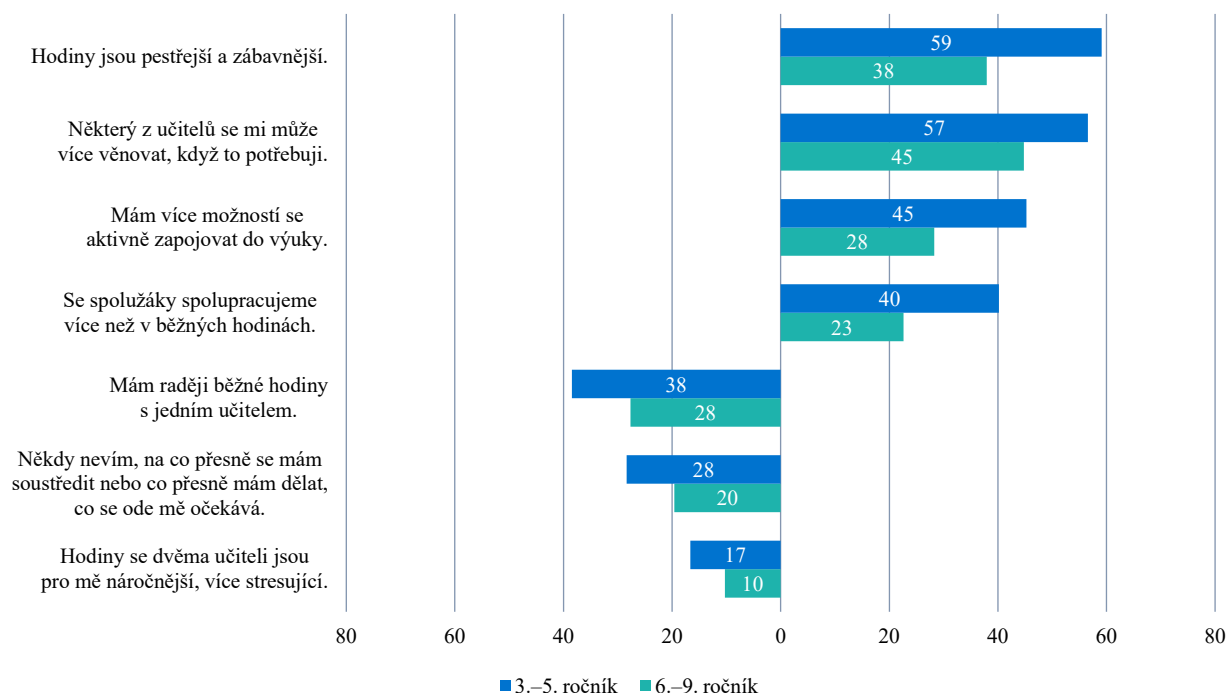
¹⁷ Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A meta-synthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416.

¹⁸ Murawski, W. W. & Swanson, H. L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258–267.

¹⁹ Bacharach, N., Heck, T. W. & Dahlberg, K. (2010). Changing the face of student teaching through co-teaching. *Action in Teacher Education*, 32(1), 3–14.

²⁰ Magiera, K. & Zigmund, N. (2005). Co-teaching in middle school classrooms under routine conditions: Does the instructional experience differ for students with disabilities? *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(2), 79–85.

²¹ Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E. & McCulley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49(5), 498–510.

GRAF 20 | Jak vyučovací hodiny vedené současně dvěma učiteli hodnotíš? – podíl žáků (v %)

3.2.4 Podpora výuky vedené dvěma učiteli

Ředitelé škol se snaží výuku vedenou dvěma učiteli podporovat především prostřednictvím sdílení příkladů dobré praxe (78 %), zajištění finanční podpory (58 %) a potřebného materiálního zázemí (49 %). Poskytnutí časového prostoru pro společnou přípravu učitelů však jako formu podpory uvádí jen necelá polovina (47 %) ředitelů, ačkoli spolupráce dvou pedagogů vyžaduje koordinaci a plánování, což nelze realizovat bez dostatečného časového rámce. A právě časovou náročnost společného plánování, přípravy a koordinace výuky uvádějí dotázaní učitelé jako hlavní nevýhodu, či dokonce překážku realizace výuky vedené dvěma učiteli, a zároveň deklarují i potřebu většího časového prostoru pro tyto činnosti (51 %).

Učitelé dále považují za potřebnou možnost sdílet zkušenosti z výuky vedené dvěma učiteli s kolegy či odborníky (29 %) a rovněž by uvítali možnost účastnit se školení zaměřených na výuku vedenou dvěma učiteli a spolupráci mezi učiteli (27 %).

Index podpory výuky vedené dvěma učiteli

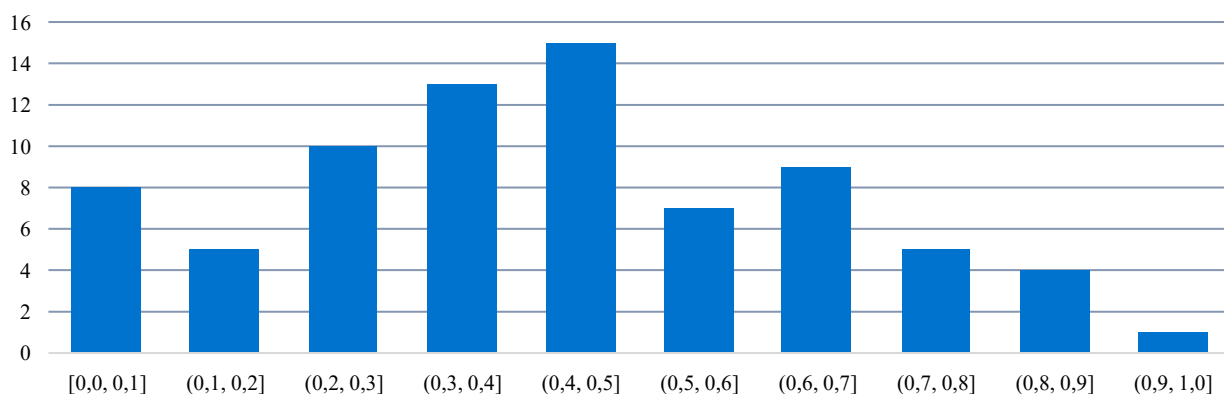
Index je konstruován na základě podpory výuky vedené dvěma učiteli, kterou nabízí ředitel školy.²² Index nabývá hodnot od 0 do 1, kde:

0 = ředitel školy nepodporuje výuku vedenou dvěma učiteli žádným z nabízených způsobů,

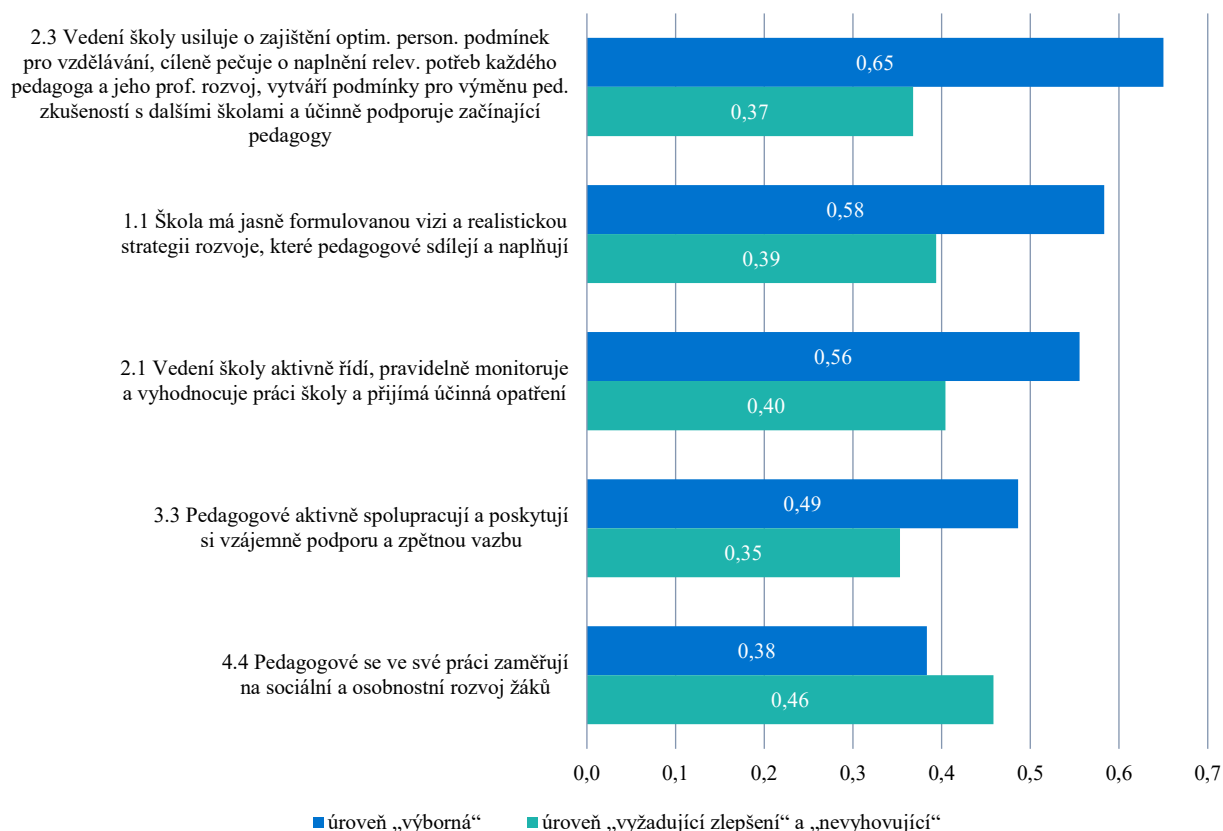
1 = ředitel poskytuje podporu všemi nabízenými způsoby.

Index podpory úzce koreluje s indexem realizace výuky vedené dvěma učiteli (korelační koeficient 0,37), což znamená, že se ukazuje pozitivní souvislost mezi mírou podpory výuky vedené dvěma učiteli a mírou její realizace.

²² Nabízenými oblastmi podpory jsou: podpora účasti učitelů na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků k dané oblasti; sdílení příkladů dobré praxe; podpora vytváření mentorovacích programů; zajištění časového prostoru na společné přípravy učitelů; zajištění finančních prostředků na pokrytí nákladů spojených s výukou vedenou dvěma učiteli, jako jsou platy učitelů nebo nákup potřebných materiálů; zajištění přístupu učitelů k potřebným materiálům a technologiím pro efektivní výuku; zajištění vhodných učebních prostor umožňujících flexibilní uspořádání třídy pro různé formy výuky.

GRAF 21 | Histogram indexu podpory (medián = 0,42)

Není překvapivé, že vyšší podpora výuky vedené dvěma učiteli ze strany ředitelů škol (vyjádřená příslušným indexem) se projevuje v lepším hodnocení v kritériích 1.1, 2.1, 2.3 a 3.3, týkajících se směřování školy a rozvoje pedagogického sboru. Například sdílení příkladů dobré praxe podporované řediteli škol, dále také deklarovaná potřeba samotných učitelů sdílet zkušenosti z výuky vedené dvěma učiteli s kolegy či odborníky či účastnit se školení zaměřených na výuku vedenou dvěma učiteli a spolupráci mezi učiteli se pozitivně propisuje do celkového hodnocení školy, a to zejména v kritériu 2.3 (zaměřeném na zajišťování optimálních personálních podmínek pro vzdělávání a rozvoj pedagogů), resp. kritériu 3.3 (hodnotícím aktivní spolupráci mezi pedagogy a poskytování si vzájemné podpory).

GRAF 22 | Průměrný index podpory výuky vedené dvěma učiteli v závislosti na hodnocení v kritériích

3.3 Kooperace učitele s dalšími dospělými osobami ve výuce

V rámci inspekčního zjišťování byly navštíveny také hodiny, ve kterých byli společně s učitelem přítomni jak další učitel, tak asistent pedagoga, nebo hodiny, v nichž byla kromě učitele zaznamenána přítomnost i nějaké jiné osoby než asistenta pedagoga nebo dalšího učitele (např. osobního asistenta, školního asistenta, studenta apod.).

Vzhledem k tomu, že výsledky pozorování na prvním i druhém stupni jsou výrazně ovlivněny nízkým počtem realizovaných hospitací v těchto typech hodin, následující text se zaměřuje pouze na nejvýraznější zjištěné odlišnosti (bez uvádění konkrétních číselných hodnot). Je však důležité mít na paměti, že absence určitých jevů v rámci sledovaných hodin nutně neznamená, že se ve výuce nevyskytují – může jít pouze o to, že nebyly zaznamenány v rámci konkrétních hospitací.

Odobně jako v případě spolupráce učitele s více asistenty pedagoga také kooperace učitele s dalšími osobami ve výuce vyžaduje jasnou koordinaci a promyšlené zapojení všech dospělých, tak aby potenciál pro větší individualizaci, diferenciaci a komplexní rozvoj žáků mohl být náležitě využit a přinesl očekávaný efekt.

3.3.1 Kooperace učitele s dalším učitelem a asistentem pedagoga

Vliv přítomnosti dalšího učitele a asistenta pedagoga se projevil nejvýrazněji v některých znacích výuky, které byly pozorovány častěji než v jiných typech hodin (tzn. hodin s jiným personálním zajištěním).

Ukazuje se, že v hodinách na prvním stupni, ve kterých působili společně s učitelem i další učitel a asistent pedagoga, byla nejčastěji zaznamenána specifická práce s žáky napříč celým spektrem jejich nadání a potřeb. To naznačuje, že vyšší počet pedagogických pracovníků umožňuje lépe reagovat na rozdílné vzdělávací potřeby žáků, například pomocí skupinové práce, diferencovaných úkolů a dalších metod. Dále se ukazuje, že zapojení dalšího učitele a asistenta pedagoga umožňuje lépe přizpůsobit cíle výuky reálné situaci ve třídě, tedy výsledkům a potřebám žáků. Rovněž se ve větší míře daří cíleně rozvíjet postoje žáků, což naznačuje, že větší tým pedagogů lépe podporuje sociálně-emocionální rozvoj žáků (např. postoje, hodnoty, spolupráci).

Jakkoli by se z toho dalo usuzovat, že právě kooperace učitele s dalším učitelem a asistentem pedagoga nejefektivněji podporuje diferencovaný a individualizovaný přístup k žákům a cíleně rozvíjí jejich postoje, je nezbytné mít na paměti velice nízký počet navštívených hodin, v jejichž rámci byla tato pozorování učiněna. Nicméně lze i tak předpokládat, že právě kombinace odborností dalšího učitele a asistenta pedagoga nabízí důležitý potenciál pro oblast diferenciaci a individualizace výuky.

Také na druhém stupni se vliv přítomnosti dalšího učitele a asistenta pedagoga na kvalitu výuky jeví jako podstatný, a to zejména v oblasti výukových metod a aktivizace žáků. Ukazuje se, že přítomnost učitele, dalšího učitele a asistenta pedagoga výrazným způsobem podporuje aktivní učení a snižuje pasivitu žáků.

Výsledky šetření ukazují, že v rámci výuky na 2. stupni vedené učitelem ve spolupráci s dalším učitelem a asistentem pedagoga bylo významně často zaznamenáno badatelské či reflektivní učení, což naznačuje, že přítomnost více dospělých zřejmě umožňuje vytvořit podmínky pro hlubší porozumění, práci s informacemi a aktivní poznávání, např. pomocí skupinového bádání, diskusí či experimentů. Na základě nízkého výskytu pasivity žáků lze dále usuzovat, že přítomnost více pedagogů pravděpodobně zvyšuje individualizaci a podporu aktivní účasti všech žáků, čímž se eliminuje riziko pasivity některých z nich. Nízký výskyt vyučovacích metod, v jejichž rámci je aktivní především učitel, rovněž napovídá, že v hodinách vedených učitelem ve spolupráci s dalším učitelem a asistentem pedagoga byla výuka méně frontální a více interaktivní, zaměřená na žáky. To může znamenat, že týmová výuka lépe podporuje metody, kde jsou žáci iniciativní a samostatní, jako jsou projekty, výzkumy nebo diskuse.

3.3.2 Kooperace učitele s jinou dospělou osobou

Na prvním stupni není většinou vliv přítomnosti jiné dospělé osoby (mimo dalšího učitele či asistenta pedagoga) ve vztahu ke kvalitativním znakům výuky příliš patrný. Výraznější rozdíl byl zaznamenán pouze v případě, kdy si žáci mohli o něco častěji vybírat z úloh odlišné kognitivní náročnosti, což naznačuje, že přítomnost jakékoli další dospělé osoby ve výuce může mít pozitivní efekt z hlediska diferenciaci výuky podle úrovně porozumění, tempa nebo schopností žáků.

Na druhém stupni se ukazuje, že přítomnost jiné dospělé osoby ve výuce může přispívat především k využívání různorodých vyučovacích metod a k rozvoji tvořivosti, komunikace a spolupráce mezi žáky.

Relativně častější aplikace znalostí žáků v praxi či využívání jejich zkušeností z reálného života naznačuje, že výuka může být více prakticky orientovaná, což přispívá k tomu, aby si žáci lépe uvědomovali smysl učiva a dokázali jej propojit s realitou. Rovněž se zdá, že je v o něco větší míře podporován rozvoj tvořivého myšlení žáků.

V obdobné míře jako v případě hodin vedených dvěma učiteli byla i v hodinách, ve kterých byla kromě učitele přítomna i nějaká další dospělá osoba, využívána a rozvíjena spolupráce mezi žáky při řešení úloh a docházelo k cílenému rozvoji postojů žáků. K cíleným diskusím k zadanému úkolu docházelo v těchto hodinách mezi žáky sice častěji než v hodinách vedených samotným učitelem, nicméně o něco méně často než v hodinách, ve kterých byl přítomen další učitel nebo další učitel společně s asistentem pedagoga.

Celkově lze konstatovat, že výuka vedená učitelem za přítomnosti další dospělé osoby má potenciál zaměřovat se ve větší míře na propojení výuky s reálným životem, rozvoj kreativity a aplikaci získaných poznatků a rovněž i na podporu spolupráce a diskuse. Ačkoli v porovnání s jinými způsoby personálního zajištění výuky byly tyto vybrané jevy zaznamenány relativně často, opět je třeba brát v úvahu celkově nízké zastoupení tohoto typu hodin v rámci realizovaných hospitací, což neumožňuje vyvozování nějakých obecnějších závěrů.



4

Doporučení

4 DOPORUČENÍ

Doporučení na úrovni školy

- Zajistit metodické vedení a podporu asistentům pedagoga, se zvláštním zřetelem na začínající pracovníky.
- Systematicky budovat a rozvíjet efektivní spolupráci mezi učiteli a asistenty pedagoga, včetně jasného vymezení rolí, společného plánování výuky, reflexe a sdílení zkušeností.
- Důsledně sledovat a vyhodnocovat přínos zapojení asistenta pedagoga nebo dalšího učitele z hlediska kvality jejich podpory, účinnosti spolupráce s učitelem a dopadu na vzdělávací výsledky a rozvoj žáků.
- Cíleně podporovat složení dvojice učitelů s ohledem na odbornost, praxi a kvalifikaci, přičemž hlavní pedagogickou roli by měli zpravidla zastávat aprobovaní a zkušení učitelé. Propojením začínajících a zkušených učitelů vytvářet a rozvíjet systém přirozeného mentoringu jako účinného nástroje pro profesní rozvoj a adaptaci nových učitelů.
- V případech výuky vedené dvěma začínajícími učiteli zajistit odbornou podporu a metodické vedení, například prostřednictvím pravidelných konzultací či supervize.
- Pro efektivní výuku vedenou dvěma učiteli je klíčové jasně sdělovat žákům strukturu a cíle hodin a zajistit, aby výuka byla konzistentní a žáci přesně věděli, co se od nich očekává.
- Klást větší důraz na zajištění dostatečného časového prostoru pro profesní rozvoj, společnou přípravu a koordinaci výuky vedené dvěma učiteli. Podporovat systematické sdílení zkušeností a umožnit učitelům účast na specializovaných školeních zaměřených na efektivní spolupráci dvou pedagogů.

Doporučení na úrovni systému

- Zajistit metodickou podporu školám při organizaci efektivní spolupráce mezi učitelem a asistenty pedagoga, zejména v oblastech řízení výuky, diferenciací a začleňování podpůrných opatření do běžné výuky.
- Zajistit profesní rozvoj asistentů pedagoga prostřednictvím dostupného a systematického vzdělávání (např. formou dalšího vzdělávání, mentoringu či supervize), zejména se zaměřením na konkrétní typy znevýhodnění. Nabídka kurzů by měla být lépe dostupná a více reflektovat reálné potřeby škol a žáků.
- Stabilizovat profesi asistenta pedagoga jak prostřednictvím profesní podpory, tak systémovými opatřeními směřujícími k zajištění kontinuity (například formou dlouhodobých pracovních smluv či jasně vymezené kariérní dráhy).
- Důsledně sledovat a vyhodnocovat přínos zapojení asistenta pedagoga nebo dalšího učitele z hlediska kvality jejich podpory, účinnosti spolupráce s učitelem a dopadu na vzdělávací výsledky a rozvoj žáků.



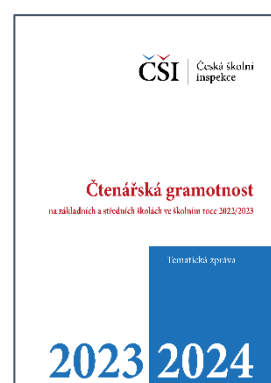
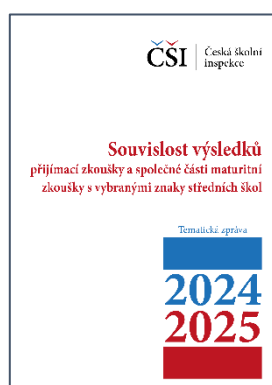
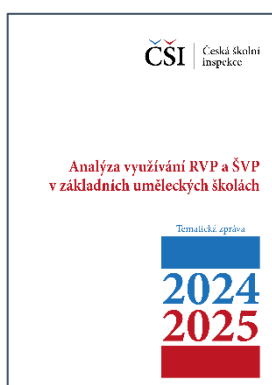
P

Příloha

PŘÍLOHA 1 | Analýzy a publikace České školní inspekce

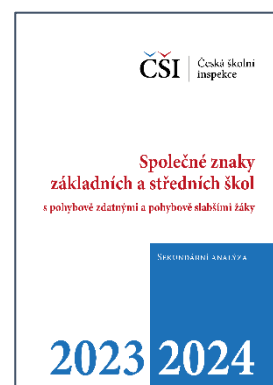
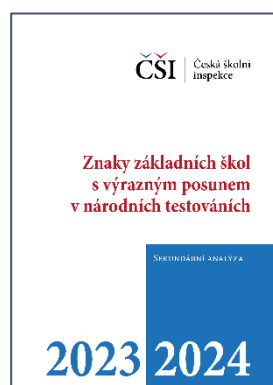
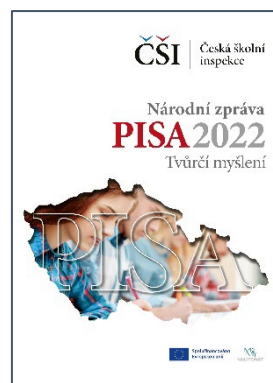
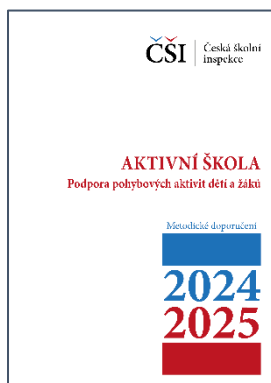
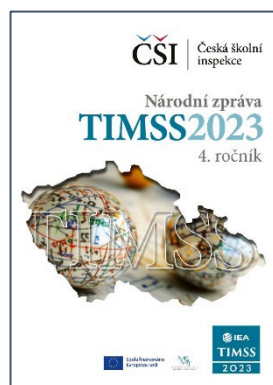
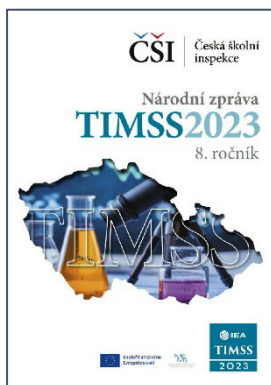
Tematické zprávy

Tematické zprávy nabízejí pohled na kvalitu a efektivitu vzdělávání ve vybraných tématech, která jsou předmětem sledování a hodnocení ze strany České školní inspekce. Také tyto výstupy poskytují zcela zásadní soubor zjištění, dat, závěrů a doporučení využitelných při přijímání opatření směrem k podpoře vzdělávání v České republice.



Další výstupy

Česká školní inspekce připravuje a zveřejňuje také další výstupy analytického či metodického charakteru, z nichž některé jsou využitelné i přímo jednotlivými školami a školskými zařízeními.



Výroční zprávy

Výroční zprávy České školní inspekce každoročně poskytují komplexní výpověď o kvalitě a efektivitě vzdělávání a vzdělávací soustavy České republiky za příslušný školní rok a jsou důležitým zdrojem informací pro řízení vzdělávání a nastavování podpory pro školy a školská zařízení.



Sledujte výstupy České školní inspekce na Facebooku, platformě X a YouTube



ANALÝZY | DATA | PUBLIKACE

ČŠI Česká školní inspekce



Česká školní inspekce - Analýzy, data, publikace
@CSInspekce

Česká školní inspekce je správním úřadem ČR provádějícím hodnocení a kontrolu kvality a efektivitě vzdělávání.



ČŠI Česká školní inspekce

Česká školní inspekce

DOMOVSKÁ STRÁNKA

VIDEA

PLAYLISTY

KANÁLY

INFORMACE



ČŠI Česká školní inspekce

České školství v mapách

Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA, LL.M., MSc. | ředitel školní inspekce



České školství v mapách

1 161 zhlédnutí • před 5 měsíci

Prostorová analýza podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. Charakteristiky českých vzdělávacích dat na úrovni okresů. Množství dosud nezveřejněných dat a informací v podobě přehledných kartogramů. Zaměření na mateřské, základní i střední školy.

Informační a metodické weby

www.csicr.cz



Česká školní
inspekce

KARIÉRA | VEŘEJNÉ ZAKÁZKY | OTEVŘENÝ ÚŘAD | INFORMAČNÍ SYSTÉMY | KONTAKTY



Základní
informace

Registr
inspekčních
zpráv

Dokumenty

Metodický
portál

Vzdělávání
v datech

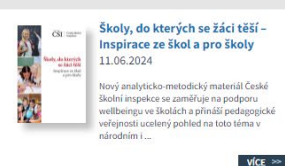
Aktuality



VÍCE >>>



VÍCE >>>



VÍCE >>>

www.kvalitniskola.cz



Česká školní
inspekce



Vlastní
hodnocení

Nástroje
pro vlastní
hodnocení

Kritéria
hodnocení

Externí
hodnocení

Náměty a
inspirace



VÍCE >>>



VÍCE >>>



VÍCE >>>



www.csicr.cz