

Základní škola Mladá Boleslav, příspěvková organizace

Václavkova 950, Mladá Boleslav II, Mladá Boleslav 293 01



MLADÁ BOLESLAV

*VÁHA ČMELÁKOVA TĚLA VZHLEDEM K NOSNOSTI JEHO KŘÍDEL MU ČINÍ NEMOŽNÝM, ABY LÉTAL.
ON TO ALE NEVÍ A TAK LÉTÁ.*

ZPRÁVA **Z VLASTNÍHO HODNOCENÍ ŠKOLY** za období 2023 – 2026



zřizovatel Základní školy Mladá Boleslav, příspěvkové org

Obsah:

- I. Úvod
- II. Základní údaje o škole
- III. Oblasti hodnocení:
 - 1. Klima ve škole
 - 2. Průběh výuky
 - 3. Učitelé
 - 4. Vedení školy
- IV. Závěr

I. Úvod

Zpráva z vlastního hodnocení naší školy vychází ze zákona 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a z vyhlášky 15/2004 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy, ve znění vyhlášky č.225/2009 Sb.

Pedagogický sbor si odhlasoval realizační tým hodnotitelů (Gabriela Solníčková, Alena Kolnerová, Jana Pokovičová, Jana Holubová) a jako vedoucího týmu zvolil zástupkyni ředitelky Janu Holubovou. Do hodnotícího procesu školy se zapojili všichni zaměstnanci, většina rodičů či klíčových pracovníků našich žáků a probíhaly již zdařilé pokusy o zapojení žáků do sebehodnocení výkonu, avšak jejich zapojení do hodnocení školy nepovažujeme za zcela relevantní.

Pro získání informací jsme použili velké množství pro nás dostupných nástrojů: rozbor dokumentace školy; pozorování; diskuse a rozhovory; dotazníkové metody; hospitace vedením školy a vzájemné hospitace, Výroční zpráva 2021/22, Výroční zpráva 2022/23, Výroční zpráva 2023/2024, Plán školy 2022/23, Plán školy 2023/24, Plán školy 2024/25, Akční plán odstraňování rizik 2020/23, Akční plán odstraňování rizik 2023/26, Dlouhodobý záměr 2023/26, Vize školy, Etický kodex zaměstnanců školy.

II. Základní údaje o škole

Název a adresa školy:

Základní škola Mladá Boleslav, příspěvková organizace
Václavkova 950, Mladá Boleslav II, 293 01 Mladá Boleslav
IČO: 70837279

Zřizovatel: Krajský úřad Středočeského kraje

Forma vzdělávání: denní

Ředitel školy (statutární orgán): Mgr. Gabriela Solníčková

Zástupe ředitele: Jana Holubová

Kontakty: tel.: 605 44 94 95

web: www.zsspecmb.cz

e-mail: gabriela.solnickova@zsspecmb.cz

Přehled vzdělávacích programů školy:

Školní vzdělávací program „Škola pro život II“, č.j. 0215//2018/ZSSMB ze dne 25.6.2018

Celková kapacita školy: 57+1 (*LEX Ukrajina*)

Identifikátor školy: 600021904

Školní vzdělávací program „Družina pro život II“, č.j. 0052/ZSSPEC/2021 ze dne 21.6.2021, s platností od 1.9.2021

Celková kapacita: 51+1 (*LEX Ukrajina*)

Školní výdejna

Celková kapacita výdejny: 51+1 (*LEX Ukrajina*)

Termín vlastního hodnocení: září 2023 - červen 2026

Pozn. **kam jsme došli všichni**

kam jsme došli částečně, ne celý tým

závěr

riziky – co musíme nadále řešit

III. Oblasti hodnocení:

IV. Klima ve škole

Úroveň Indikátor úrovně jevu/procesu	Kmenová kultura I. ¹	Kmenová kultura II.	Kmenová kultura III.	Kmenová kultura IV.
--	---------------------------------	---------------------	----------------------	---------------------

1. Učení sociálním dovednostem	Ve škole dominuje přesvědčení, že škola má jen učit, rodina vychovávat. Sociální dovednosti - sebepoznávání, udržování dobrých vztahů či spolupráce - nejsou cílem ani předmětem vzdělávání. Ve sboru i ve třídách jsou často napjaté vztahy a vzájemná nedůvěra, o tom se ale veřejně nemluví. Vzdělávání pedagogů v psychosociálních tématech není považováno za žádoucí. Naprostá většina učitelů se nikdy postgraduálně nevzdělávala v psychosociálních tématech ani metodice jejich výuky. Vztahy mezi žáky se řeší zejména ve chvíli, kdy jsou porušena pravidla chování. Řešením jsou sankce. Diskuse ze strany žáků se o hodnotách a procesech v mezilidských vztazích se nepřipouští.	Vztahy mezi žáky jsou příležitostně předmětem třídnických hodin či výuky, pokud je téma blízké problematice vztahů a společenských pravidel. Třídní pravidla (pokud jsou) jsou stanovena na začátku roku a potom se s nimi již nepracuje, nebo se pouze upozorňuje na jejich porušování. Učitelé napomínají děti, pokud se v konkrétních sociálních situacích chovají nevhodně. Zejména u menších dětí jim vysvětlují, jaké je v dané situaci vhodné chování. Sociální učení ve výuce je informativní. Učitelům, kteří o to projeví zájem, je umožněno vzdělávat se v psychosociálních tématech. Nečeká se ale od nich, že by nové postupy a přístupy k osobnostně-sociálnímu rozvoji žáků aplikovali mimo svou výuku.	Škola cíleně organizuje adaptační kurzy či obdobné aktivity tak, že primárně sledují podporu kvality vztahů ve třídách. Učitelé v pravidelných cyklech vysvětlují žákům smysl pravidel chování. Podporují žáky, aby definovali třídní pravidla chování, která ale musí být v souladu s pravidly školy. Rozvoj psychosociálních dovedností je vědomě, nikoliv jen pro formu, zapracován do vzdělávacího programu školy. Pojetí a intenzita jsou ponechány na konkrétním vyučujícím. Sociální situace mimo vyučování se řeší jen při nevhodném chování.	Uplatňování sociálních dovedností je reflektováno a posilováno ve výuce i při neformálních interakcích mezi žáky. Pedagogové se z vlastní vůle věnují řízenému rozvoji vlastních sociálních dovedností (kompetenční tréninky, cílené samostudium). Dobrovolně se účastní týmových aktivit, které posilují týmové kompetence, aktualizují sdílené hodnoty, redefinují vzdělávací cíle v psychosociální oblasti apod. Pedagogové využívají jakékoli sociální situace ve škole pro sociální učení. Ve výuce i mimo ni vedou děti ke spolupráci, a schopnosti řešit konkrétní sociální situace samostatně i skupinově, s ohledem na potřeby všech zúčastněných. Rozvíjejí pokročilé morální usuzování a rozhodování. Součástí výuky je trénink² konkrétních sociálních dovedností.
--	---	---	--	---

	Učení sociálním dovednostem je fakticky nejdůležitějším prvkem veškeré výchovně vzdělávací práce se žáky. Ve všech třídách při všech aktivitách probíhá nácvik chování v nejrůznějších situacích, kultivuje se projev žáků. Pedagogové využívají každé příležitosti pro rozvoj sociálních dovedností. Sociální učení probíhá jak ve smyslu preventivním - nácvik chování v konkrétních situacích, tak průběžně při řešení nastalého nevhodného nebo problémového chování. Zejména u žáků s PAS probíhá cílený nácvik sociálních dovedností ve třídě a následně v přirozeném prostředí. Pedagogové využívají přístupu ABA (řada pedagogů se v tomto přístupu vzdělává, od roku 2020 proběhlo skupinové školení pro týmy, školení pro jednotlivé pg, konzultace s RBT ABA, 18 hodinový kurz 7 pg pro ABA a metodická sdružení pro celý pg. sbor.) Pozorování ve škole: <i>všichni pedagogové využívají přirozené sociální situace k rozvoji psychosociálních dovedností žáků, a to i napříč třídami. Svým přístupem, příkladem kultivují projevy žáků, předchází nevhodným formám chování. Prioritou celé školy je zprostředkovat žákům nejrůznější prostředí a situace, které jim umožní prožít to, co většinová společnost. Tyto aktivity jsou mnohdy nadřazené samotné výuce ve třídě. Většina tříd má v týdenním plánu aktivity mimo třídu - poznávání města, nakupování, návštěva úřadů, pošty, kulturní akce, sportovní a společenské akce. Těchto aktivit se účastní žáci i s nejtěžším postižením.</i> Důkaz: <i>vlastní pozorování (jako pracovník ŠPP procházím všemi třídami, družinou, pozoruji pedagogy a žáky v různých situacích, konzultuji s pedagogy postup při výskytu chování, které narušuje proces výuky a pocit bezpečí ostatních žáků a pedagogů.</i> <i>Rozvoj sociálních dovedností je zakomponován v ŠVP - kompetence k řešení problémů, kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní včetně výchovných a vzdělávacích strategií.</i> <i>V etickém kodexu pedagogové vymezili tento bod, který se týká této oblasti: posilujeme přátelské vztahy (řešení problémů v klidu a včas, dávání a přijímání kritiky, naslouchání, trpělivost, respekt a předávání pozitivní energie)</i> Ve vizi školy se pedagogové shodli na: 4. Ve škole bude zdravé klima, kde budou moci žáci uspokojit své touhy a potřeby v prostředí klidu, pochopení a bezpečí. 6. Škola se stane místem, kam žáci a učitelé budou chodit rádi, budou k sobě tolerantní a chápaví. 7. Ve škole budou pedagogové plně respektovat možnosti, schopnosti a potřeby žáků. Žáci jsou jen ve velmi omezené míře schopni definovat pravidla chování (vzhledem ke svým rozumovým schopnostem). Mnozí žáci se dopouštějí opakovaně nevhodného chování, i přes intervenci nejsou schopni se naučit vhodnému chování. třídní učitelky se shodly na tvrzení: <i>Ve třídě máme vizualizovaná pravidla chování, která takřka denně opakujeme, vracíme se k nim. Přesto si nejsme jisty, zda jsou žáci schopni jim skutečně rozumět. Velmi záleží na jejich rozumových a komunikačních schopnostech a dovednostech. Je vidět markantní rozdíl u žáků s hraniční poruchou (LMP a PAS), ti k nám legislativně “nepatří”. (jedná se o 3 žáky), s těmi se dá na pravidlech pracovat. U převážné většiny žáků řešíme opakovaně stejné projevy nevhodného chování, nedaří se ho změnit, snažíme se víc o jeho předcházení a zmírnění důsledků pro skupinu.</i> V naší škole neexistují “třídnické hodiny”. Témata týkající se vztahů, hodnot, pravidel chování se prolínají všemi výchovně vzdělávacími aktivitami jak v hodinách, tak volnočasových aktivitách (ŠD, přestávky). Každá třídní učitelka plánuje cílené učení sociálních dovedností, jakým způsobem a jak často určuje sama. adaptační pobyty - Škola organizuje (ve spolupráci s SPMP) tři pobytové akce ročně pro žáky naší školy. “Tábor” je koncipován integračně - mohou se ho zúčastnit i bývalí žáci školy, rodiče či rodiny žáků a další lidé s mentálním postižením. Nejedná se o klasický adaptační pobyt. Ale v
--	--

	rámcí těchto aktivit mají žáci možnost zažít nové prostředí ve společnosti svých spolužáků a pedagogů. Osvědčilo se velmi i to, že rodiče žáků předávají informace o svých dětech, které v důsledku velmi pomohou lepšímu poznání dětí a jejich potřeb, zájmů, rituálů. Program je zaměřen více na spolupráci mezi žáky, učí se respektu k potřebám a projevům druhých, rozvíjí se jejich samostatnost a komunikační dovednosti, chování v novém prostředí. ZÁVĚR: IV Učení sociálními dovednostmi se uskutečňuje v rámci celého výchovně vzdělávacího procesu, prolíná se všemi aktivitami. Jsou zapojeni všichni pedagogové. Společným cílem pedagogů i rodičů je v maximální míře rozvíjet sociální a komunikační dovednosti, které umožní dítěti vést spokojený život ve společnosti druhých, aniž by značným způsobem narušoval životní prostor druhých osob. I když pedagogové ve svých třídách pracují s pravidly chování, není vždy v možnostech žáka ani pedagogů zamezit nevhodnému chování, které narušuje klima třídy.
VÝSTUPNÍ EVALUACE	10/2025 Učení sociálních dovedností je nadále vnímáno jako klíčový prvek školního života, prolíná se všemi aktivitami. Není to téma pro rozvoj. Díky projektu si pedagogové uvědomili, že na rozvoji sociálních dovedností pracují na velmi dobré úrovni.

2. Učení řešení konfliktů	Konflikty mezi žáky se nechávají „vyhnít“ nebo je rozhoduje pracovník školy, který stanovuje případné sankce. Není zjišťován kontext konfliktu, posuzuje se až jednání, které překročilo hranice pravidel školy. Konflikt je spíše tabu.	Konflikty řeší pracovník školy, který zjišťuje kontext či příčiny konfliktu a snaží se dovést žáky k porozumění a usmíření. Konflikt se řeší i v rámci třídy nebo skupiny, kde proběhl, aby se předešlo jeho opakování jinými žáky nebo v pozdější době. Konflikt je přijímán jako součást života školy, primární snahou je předcházení konfliktům nebo eliminace následků.	Učitelé se snaží se odstraňovat příčiny konfliktů, nejen jeho následky. Někteří učitelé uplatňují restorativní přístup³ k řešení konfliktů. Žáci jsou vedeni k analýze situace, zaujetí vlastního stanoviska a formulaci pravidel, která konflikty minimalizují. Žákům jsou představovány různé způsoby řešení konfliktů. Učitelé využívají postupy pro řešení konfliktů adekvátní jeho intenzitě, kterou dokáží pojmenovat. Jsou pravidelně trénováni v dovednostech, které usnadňují řešení konfliktů.	Škola má propracovaný systém rituálů, aktivit a akcí, které nepřetržitě monitorují, udržují a budují vzájemný respekt a zdravé vztahy všech aktérů ve škole. Konflikt je vnímán jako příležitost pro demonstraci pozitivních norem a hodnot, osobní i skupinové sociální učení. Jako učitelé uznávaný partner je podporován žákovský preventivní tým, který vrstevnickým způsobem identifikuje konflikty a pomáhá je řešit, případně je podle transparentních pravidel předává k řešení pracovníkům školy. Tým je součástí zavedených institucí školy, postupně se obnovuje a má přiděleného pedagogického pracovníka, který o něj pečuje.
---	--	---	---	---

	Konflikty mezi žáky jsou typu: berou si navzájem věci, jeden dráždí záměrně druhého (záměrně u něho vyvolává nepohodu, agresí, problémové chování), projevy chování vyvolávají u druhého problémové chování, verbální napadání (ojediněle u žáků s dobrými verbálními dovednostmi) s cílem ublížit. Konflikt mezi žákem a pedagogem se projevuje negativismem žáka, odmítáním činnosti, nedodržování hranic chování, neposlechnutí pokynu, únik od činnosti, útěk, projevy agrese (napadání - mlácení, štipání, tahání oblečení, kopání, strkání, strhávání) Prevence problémového chování vyplývajícího z konfliktu z největší části náleží předcházení situacím, které problémové chování vyvolávají a také nácviku dovedností pro zvládání těchto situací. V mimořádných případech tým pedagogů vypracovává krizový plán, jehož součástí je jak prevence, nácvik tak i následné zvládnutí situací spojených s PCH. S krizovým plánem jsou seznámeni pedagogové napříč celou školou a zákonní zástupci žáka. V těchto případech nejsou žáci pro své postižení schopni analyzovat situaci a zaujmout stanovisko, jedná se u nich čistě o nácvik konkrétních dovedností a snižování tenze, která předchází konfliktu či PCH. Problémové chování a konflikty většinou vyplývají z vlastní diagnózy žáka a jeho aktuálního zdravotního stavu. Záměrně vyvolaný konflikt se objevuje více u žáků s menším mentálním postižením, pracovat se s ním dá podle individuálních možností žáka. Spíš ojediněle je žák schopen se pomocí vyřešení konfliktu naučit jeho další zvládnutí. V každé třídě mají své rituály, které pomáhají utvářet vzájemné vztahy a respekt - ranní komunikační kruh (vzájemné zdravení, naslouchání, věnování pozornosti druhému, střídání se v zapojení). Žáci se učí zvládnout konfliktní situace, které jsou schopni vzhledem ke svým rozumovým a komunikačním schopnostem zvládnout (konkrétně - učí se nebrat si hračku, požádat o ní nebo počkat, cíleně se učí zvládnout čekání). U každého žáka hledají pedagogové z třídního týmu možnosti rozvoje komunikačních dovedností, které se velmi podílí na konfliktu. Velká část žáků neumí vyjádřit své potřeby, neumí si vybrat, vyjádřit souhlas - nesouhlas. Důkaz: pozorování pracovnice ŠPP ve třídách a její spoluúčast při konzultacích ve třídách, s rodiči a případném hledání řešení konfliktu. ZÁVĚR: škála nepřináší podněty pro rozvoj organizace V největší míře se u žáků objevují konflikty, které vyplývají z jejich diagnózy. S tímto druhem konfliktů se pracuje zejména preventivně - hledají se možnosti, jak jim předejít. Pedagogové cíleně učí žáky takovým sociálním dovednostem, které jim umožní konfliktu předejít nebo ho zvládnout vyřešit, alespoň částečně. Velmi záleží na úrovni rozumových a komunikačních dovedností žáka. U záměrně vyvolaných konfliktů se všichni pedagogové z týmu zapojují do nápravy a nácviku vhodného chování.
VÝSTUPNÍ EVALUACE	10/2025 V přístupu pedagogů ke konfliktům mezi žáky je vidět větší snaha o rozklíčování příčiny konfliktů, nastavení preventivních opatření, aby konflikt nevznikl. Na opatřeních se pedagogové domlouvají v rámci mikrotýmu nebo oddělení. Více se řeší předcházení konfliktům než samotný nácvik zvládání konfliktu žákem. To ale vyplývá z omezených možností žáka zvládnout konflikt vzhledem k jeho diagnóze.

3. Ne/tolerance verbálně agresivního chování⁴	Nadávky, posměch a pomluvy jsou tolerovány nebo bagatelizovány. Žáci proti němu nemají účinnou obranu a podporu ze strany školy. Učitelé se o ostatních (kolezích, rodičích, dětech) mohou vyjadřovat hanlivě, aniž by dostávali od kolegů korekci.	Nadávky, posměch a pomluvy jsou vesměs vnímány jako nepatřičné, ale záleží na situaci, míře. Často jsou přehlíženy i během výuky nebo je vůči nim vznesena námitka bez trvalejšího účinku. V nejkřiklavějších případech jsou uplatňovány výchovné sankce vůči agresorovi, které mají za cíl snížit výskyt nežádoucího chování. Učitelé, kteří verbální agresi tolerují, nejsou za tento postoj nijak sankcionováni.	Opakované případy verbální agrese jsou sankcionovány, existují ale významné rozdíly v posuzování závažnosti případu mezi jednotlivými učiteli. Učitelé se však navzájem povzbuzují ke včasným intervencím. Pokud jsou učitelé svědky verbální agresivity ze strany kolegy, zakročí nebo informují vedení. Žáci se prokazatelně učí, jak s takovým chováním zacházet. Agresor je veden k ukončení těchto projevů s porozuměním, co způsobují. Při opakovaných projevech agresivity se zkoumají příčiny takového jednání a škola umí zajistit případnou pomoc či intervenci.	Verbálně agresivní chování je v celé škole nepřijatelné v jakékoliv podobě. Vedení průběžně a organizovaně ověřuje, zda k agresivnímu chování někde na škole nedochází. Žáci za podpory ostatních sami zasahují i v případě, že terčem agrese je někdo jiný. Mezi učiteli je vědomě podporována a rozvíjena kultura respektující / nenásilné komunikace⁵.
--	---	--	---	---

4

5

	Verbálně agresivní chování se projevuje jako: nadávky, žalování (ale děti nejsou schopny rozlišit žalování a předání informace o situaci - obavě), posměch, ne výsměch (nejdou schopni vzhledem k ment. sch.) Cílem je získání pozornosti pedagogů, spolužáků. Některé děti rády vyvolávají naštvání u jiného dítěte, i přes ment. post. vědí, čím vyprovokují jiného žáka. Někteří verbálně schopní žáci se agresí projevují, když si neví rady, neumí vyřešit situaci. Chtějí s tím druhým manipulovat. Často vzniká z důvodu sobeckosti (já, já) Projevy spojené s nadávkami, vulgarismy, slovní agresí u žáků jsou všemi pedagogy usměrňovány, omezovány. Využívá se přístup ABA. S jakýmikoli projevy agrese všichni pedagogové pracují - zmírňují jejich dopady, chrání žáky před agresorem. U některých žáků jsou projevy agrese velmi časté, i když se s nimi pracuje, není možné je vyřešit. Prioritou je ochrana ostatních žáků, snížení dopadu na proces výuky, výchovy (žák agresor pracuje na jiném místě), pedagogové si navzájem pomáhají, chrání. Při opakovaných projevech agresivity se zkoumají příčiny takového jednání a škola umí zajistit případnou pomoc či intervenci. U konkrétních žáků s opakovanými projevy agrese řeší situaci v první řadě tým třídy, neformálně informuje ředitelku školy a vedoucí ŠPP, následně se zvažují možnosti řešení, které se nadále ověřují. Možností je tvorba krizového plánu. V těchto situacích probíhá užší spolupráce s rodinou, předávají si navzájem informace, hledají řešení, učitelka doporučuje rodičům konzultaci s psychiatrem či další odborníkem. Ve škole proběhla metodická sdružení, aktuální výskyt řeší pracovnice ŠPP. Důkazy: <i>Pedagogové: I když mají ve třídě napsaná pravidla, mají je srozumitelné, neustále je opakují, trénují, tak žáci nejsou schopni je dodržet, mentálně je nezvládnou. Využívají prvky ABA. - pozitivní posilování</i> <i>sankce - přejít situaci, okřiknout, vzít ho stranou, dát trest (práce, pracovní list), odložení odměny (nedám tablet)</i> viz školní řád: http://www.zsspecmb.cz/soubory/skolni-rad.pdf Verbální agresivita u učitele - ojediněle se objevuje projev lehké verbální agrese u některých pedagogů, mají podobu nevhodného komentáře týkajícího se projevu dítěte a hlavně rodiče. Není mířeno na žáka, je součástí komunikace mezi pedagogy. Tyto projevy vyplývají z temperamentu. Jsou často důsledkem náročné vypjaté situace a slouží jako ventil vlastního napětí. Jsou kolektivem pedagogů tolerovány. Vedení předchází a snižuje tyto projevy motivováním pedagogů k uplatňování etického kodexu a vize školy, zapojuje se do řešení a předcházení vypjatých situací s rodiči. Vulgarismy vůči žákům se neobjevují, nebyly by ani tolerovány. ZÁVĚR:III Projevy verbální agrese se u žáků objevují v menší míře. Jsou omezovány všemi pedagogy školy. Při opakovaných projevech agresivity má škola zpracovaný funkční postup. Kvalitu a kvantitu verbální agrese přímo ovlivňují rozumové a komunikační dovednosti žáka. Ojediněle se objevuje verbální agrese (ponižování) u pedagogů.
VÝSTUPNÍ EVALUACE	10/2025 S agresí mezi žáky je vhodně a odborně zacházeno, řeší se jak předcházení, tak zvládání projevů, i když je to často velmi obtížné a zatěžující. Pedagogové vnímají větší podporu ze strany vedení i ostatních tříd při zvládání náročného chování. Oblast nenásilné komunikace, vzájemného respektu mezi pedagogy, pochopení, neubližování si je nadále oblast k rozvoji.

4. Školní poradenské pracoviště / externí poradenské pracoviště	Poradenské role nejsou na škole obsazeny. ŠPP je neúplné, nejsou pojmenovány role, pravomoci, odpovědnosti uvnitř týmu. Školní aktéři vnímají ŠPP spíše jako represivní orgán nebo jako instituci, která může formálně potvrdit, že daný výchovný či vzdělávací problém nelze ve škole zvládnout.	Na škole jsou jmenováni pracovníci do rolí výchovného poradce, preventisty atd. Jednotliví pracovníci reagují na svou agendu, ale nepracují jako tým (nevytvářejí společnou strategii, průběžně se spolu neradí nad každým složitějším případem). Složení ŠPP může být nestálé nebo neúplné a učitelé to nevnímají jako zásadní problém. Škola „odesílá“ problematické kauzy na specializovaná pracoviště, pro navracející se děti nemá připravený adaptační program. Kontakt se specializovanými pracovišti je spíše formální, nedochází díky němu ke zvýšení kvality práce ŠPP. Dalším školním aktérům není dostupná srozumitelná informace, za jakých podmínek a jak mohou či mají tyto pracovníky kontaktovat. Projednání kauzy ŠPP je vnímáno jako stigma pro žáka a jeho zákonné zástupce.	ŠPP je v úplném složení, pracovníci mají potřebnou kvalifikaci. ŠPP se pravidelně schází i když zrovna nejsou kauzy, které mu předali vyučující. Škola poskytuje základní informace o ŠPP všem školním aktérům a má od nich prokazatelnou zpětnou vazbu, že rozumí daným postupům. Učitelé funkčně rozlišují, v jakých případech se mají na ŠPP obracet a co spadá do jejich kompetence. Postupy týkající se ŠPP jsou součástí školní procesní dokumentace. Škola má navázanou pravidelnou spolupráci s externími poradenskými pracovišti, pracuje s jejich zpětnou vazbou. Je funkční adaptační proces pro žáka při jeho návratu zpět do kolektivu.	ŠPP provádí průběžná preventivní šetření a diagnostiku napříč školou. Stanovuje efektivní opatření díky vysoké kompetentnosti pracovníků a jejich hladké spolupráci ve fungujícím týmu. Učitelé, kterých se kauza dotýká, se stávají jeho dočasnou součástí. Učitelé i další školní aktéři s důvěrou kontaktují ŠPP ve věcech, se kterými si chtějí nechat pomoci. Kauzy, které přesahují kapacity ŠPP, se řeší případovými konferencemi se zapojením externích pracovníků, ve výjimečných a zdůvodněných případech je kauza předána spolupracujícímu externímu pracovišti. Je funkční adaptační proces pro celou třídu při návratu žáka zpět do kolektivu.
---	---	---	--	--

Školní poradenské pracoviště je obsazené jednou osobou - výchovná poradkyně a metodička prevence. Má vystudovaná specializační studia pro výchovné poradce a metodiky prevence. Ve funkci je již řadu let, zároveň pracuje 24 let jako učitelka v naší škole. Vzhledem ke specifickým naší školy je toto obsazení dostatečné. Oblast prevence sociálně patologických jevů je oproti běžným školám okrajová. Žáci vzhledem ke svému zdravotnímu omezení a nutné závislosti na péči rodiny a sociálních služeb se nedopouští problémového chování srovnatelného s většinovou populací žáků základních škol. I jako výchovná poradkyně působí více jako konzultant, protože řadu situací, které v jiných školách jsou v kompetenci ŠPP, si řeší třídní učitelky.

Pracovnice ŠPP jednou týdně prochází třídami, provádí průběžná a preventivní šetření - konzultace s pedagogy jednotlivých tříd. Pokud je třeba, zjišťuje možnosti řešení, spolupracuje při organizaci případné nápravy. Při výskytu zvláště závažných situací spoluorganizuje společné konzultace s rodiči žáků (výchovné komise, případové konference). Velkou výhodou je, že je jeden den v týdnu plně uvolněna z výuky, takže má prostor a čas pro konzultace a následky ve třídách. Nevýhodou je, že zbylé dny v týdnu je na odloučeném pracovišti a nemůže se tak podílet na řešení akutních situací. Výhodou může být naopak nadhled.

Ve dnech nepřítomnosti pracovnice ŠPP se obrací pedagogové při potřebě řešení situace na ředitelku školy. Ředitelka školy a pracovnice ŠPP se navzájem informují, hledají případně s pedagogy možnosti řešení. Organizují schůzku s rodiči.

Je v úzkém spojení s oblastními ŠPZ, zná se osobně s jednotlivými pracovníky poraden. Je ve spojení s některými pracovníky místního OSPODu, což umožňuje i neformální a velmi cenné konzultace ohledně postupu školy při řešení některých situací.

V průběhu celého školního roku pracovnice ŠPZ komunikuje s rodiči žáků, kteří přijdou k zápisu do prvního ročníku. Takže ještě v době než do školy dítě nastoupí, zná jeho rodinné prostředí, navštíví ho v prostředí mateřské školy, nebo sociální služby, má jasnou představu o jeho potřebách, zájmech, zvláštěnostech. Po sestavení tříd na další školní rok organizuje návštěvu budoucí třídní učitelky ve školce, aby mohla připravit co nejhladší průběh adaptace prvňáčka. Zároveň touto cestou jsou seznámeni všichni noví rodiče o službách ŠPP, ti vědí, že se mohou v případě potřeby na pracovníci ŠPP obrátit. Rodiče, jejichž děti nastoupily nebo přestoupily v dřívějších dobách, byli informováni o službách ŠPP dopisem a mailem. K situacím, kdy sám rodič požádá o konzultaci pracovníci ŠPP jsou výjimečné. Pokud nastanou, týkají se zejména kariérového poradenství či kontaktů na sociální služby.

Všichni pedagogové školy znají roli pracovnice ŠPP, seznamují se s plánem na školní rok. Někteří pedagogové probírají své potřeby, zkušenosti, náměty pravidelně, někteří málokdy, spíše odpoví na řízené otázky.

Pedagogové cítí zklamání z nedostatku spolupráce s ŠPZ, očekávají větší zapojení, znalost našeho prostředí a zájem o žáky. Očekávají rady, postřehy, náměty, což ŠPZ nesplňuje.

Pedagogové vnímají potřebu funkční spolupráce s externími odborníky, kteří by znali naše prostředí a dokázali poradit. Chtějí další názor, radu, postřehy, někdy i převzetí určité části odpovědnosti za nastavení metod výuky. Ze zkušeností pedagogů vyplývá, že ne každý externí odborník splní očekávání. Je to spíše náhodné, záleží na vzájemném porozumění mezi pedagogem a odborníkem. Ne každý pedagog dobře přijímá názor druhého. Vedení školy a pracovnice ŠPP motivuje pedagogy k tomu, aby hledali rady, jiný názor, postřehy v kolektivu pedagogů naší školy. Máme ve škole řadu odborníků navíc se znalostí a zkušeností z našeho prostředí. Pedagogové to využívají spíše neformálně, nevítají možnost náhledu v jiné třídě nezvou si kolegy na radu. I přesto vedení školy požaduje, aby každý pedagog ve školním roce navštívil jinou třídu, kde může hledat inspiraci, radu.

	Z diskuze s pedagogy vyplynulo, že ŠPP vnímají: Někdo hlídá platnost doporučení, legislativu, aby bylo vše, jak má být. Je propojená se ŠPZ. Tím, že pracovnice ŠPP prochází třídami, vidí problémy třídy s nadhledem, z venku. Tvoří “mezistupeň” v komunikaci s rodiči - není ani učitelka třídy ani vedení. Přináší cenné informace o budoucích prvňáčcích a jejich rodinách, které pomáhají ke snazší vzájemné adaptaci a nastavení práce ve třídě. důkazy: složka ŠPP (plán práce VP, program poradenských služeb, výkaz práce ŠPP, preventivní program školy, zpráva za rok) ZÁVĚR:III Pracovnice ŠPP je plně kompetentní k vykonávání funkce. Pedagogové i rodiče jsou srozumitelně seznámeni s rolí pracovnice ŠPP a službami. Rodiče oslovují ŠPP zřídka. Někteří pedagogové využívají možností konzultace, prosí o radu, vyhledání informací, kontaktů. Výhodou je, že může pracovnice ŠPP vidět žáky a pedagogy při různých činnostech ve dne, kdy je uvolněná z funkce učitelky, nevýhodou je, že zbylé dny není v dosahu boleslavských pracovišť. V době její nepřítomnosti vše řeší ředitelka školy. Pedagogové cítí potřebu zapojení externích odborníků, kteří by svými radami, postřehy, doporučeními pomohli ke zkvalitnění výuky.
VÝSTUPNÍ EVALUACE	10/2025 Pedagogové více využívají podporu pracovnice ŠPP při konzultacích - nejvíce hledání přístupu k řešení náročného chování, nastavení podpůrných opatření. Převážně se jedná o počáteční a průběžnou konzultaci, s praktickým řešením nebo dohodou s rodiči si následně pedagogové poradí sami. Díky projektu byla více posílena role výchovné poradkyně, více pedagogů jí vnímá jako podporu, ne kontrolu.

5. Úspěch a pokrok v učení	Učitelé vnímají opakovaná školní selhání žáků jako jejich problém, případně jejich rodiny. Poskytují obecná doporučení (např. o potřebě vyššího úsilí), odpovědnost za jejichž naplňování nevnímají na své straně. Jsou smířeni s tím, že část žáků bude ve škole setrvale neúspěšná. Za úspěch je považováno osvojení si učiva dle představy učitele.	Většina učitelů se snaží u každého žáka najít nějakou pozitivní vlastnost, na kterou poukazují před třídou. Do dětí se vzdělávacími problémy vkládají vrtkavou naději, kterou ale ztrácejí například při jejich výchovných problémech. Učitelský sbor osciluje mezi přizpůsobováním očekávání (nižší laťka) a rigorózním přístupem („stejný metr“). Vyjadřují překvapení, pokud dlouhodobě neúspěšný žák dosáhne úspěchu, nesnaží se zjistit příčiny tak, aby vytvořili pro úspěch žáka taktiku nebo strategii. Za úspěch je považováno dosažení přijatelné úrovně zvládnutí učiva z pohledu učitele.	Někteří učitelé se snaží zajistit podmínky pro úspěch každého žáka. Nelze ale mluvit o celoškolní strategii, v pedagogického sboru je ve věci myšlenky úspěchu pro každého žáka více názorových proudů. Za úspěch je většinou učitelů považován spíše pokrok žáka směrem k naplnění obecné normy nežli překonání vnitřních / vnějších bariér v učení. Učitelé, kteří se soustředí na podporu konkrétních žáků, systematicky nevytvářejí koalici s dalšími vyučujícími, aby mělo dítě tuto péči zajištěnou ve všech předmětech.	Vedení školy viditelně hodnotí nasazení a podporuje dobrou praxi učitelů tak, aby byl úspěch a pokrok každého žáka osobní misí každého učitele. Žáci se podílejí na stanovení svých osobních cílů, učitelé sledují individuální pokrok k jejich osobnímu maximu a intervnují zejména v případě, že žák nedosahuje minimálního vzdělávacího standardu. Pokud učitelé objeví strategii, která žákovi prospívá, sdílí ji s ostatními učiteli – vytváří kolem žáka podpůrnou koalici.
--	--	--	---	--

	Úspěch a pokrok v učení žáků je velmi diskutovaným tématem v našem pedagogickém sboru. Nejsme jednotní v tom, co je úspěch. Pokrok u mnohých žáků je takřka neznatelný, či pomalý. Zažíváme i regresi. Pedagogové jako úspěch vnímají: <i>něco nového se naučí, je více samostatný, umí se chvíli sám zabavit, je spokojený, nespí, je aktivní, má radost, rodiče chválí to, co se dítě naučilo, zvládne i nové situace (divadlo, výlet), neruší tolik ostatní žáky svými projevy</i> V akčním plánu 2020/23 (Příloha 5. pasáž ozn. modře) - <i>Přestože probíhá nepřetržitá metodická podpora, zůstává stále u pedagogů pocit, že u žáků nedochází k očekávaným pokrokům, chybí zpětná vazba ze strany žáků. Pedagogové tím mohou být ohroženi.</i> Vzhledem k malému počtu žáků ve třídách a dostatečnému personálnímu obsazení tříd se daří uplatňovat individuální přístup s cílem zajistit každému žákovi školy dobré podmínky pro jeho rozvoj, vzdělávání, sociální příležitosti, aktivizaci a respektování jeho zdravotního stavu, osobních potřeb, aktuálního stavu. Pedagogové automaticky předávají funkční strategie, které umožní žákovi co nejlepší míru zapojení, rozvoje. Na základě akčního plánu byl v DVPP dán prostor pro získání znalostí diagnóz našich žáků a jejich dopadu na proces výuky. Téma úspěchu a pokroku se pojí s diskuzemi - “Proč to dělám? Dělám to dobře?” V týmu pedagogů je vidět různý přístup i vnímání toho, co je a není úspěch. Každý žák v naší škole má od svého třídního učitele zpracovaný IVP nebo VPŽ (výukový plán žáka) na školní rok. V těchto dokumentech se vytyčují cíle včetně těch pro žáka osobních. S dokumenty se v průběhu roku pracuje. Při psaní širšího slovního hodnocení na vysvědčení a vyplňování tabulky pro zápis dlouhodobého hodnocení žáka se každý třídní učitel zamýšlí nad výsledky, pokroky, úspěchy každého jednotlivého žáka a případně přehodnocuje další strategie výuky. Každý žák má rozdílné možnosti úspěchu a pokroku, hlavně životní priority. Po ukončení školní docházky převážná většina žáků zůstává v péči rodiny a sociálních služeb bez možnosti pracovního uplatnění nebo dalšího vzdělávání. ZÁVĚR:III Co je úspěch a pokrok v učení je mezi pedagogy velmi diskutovaným tématem. Potřeby a možnosti každého žáka jsou velmi individuální, a tak je k tomu všemi pedagogy přihlíženo.
VÝSTUPNÍ EVALUACE	10/2025 I nadále je potřeba komunikovat napříč pg. sborem o tématu pokrok v učení, smysluplnost pedagogické práce, skutečné potřeby a možnosti žáka. Pedagogové mají rozdílné názory na toto téma, naučili se víc vnímat rozdílné pojetí a víc respektovat přístup ostatních. Téma zůstává nadále živé, je potřeba s ním pracovat. Projekt otevřel toto téma, pedagogové si uvědomili rozdílnost názorů, přístupů a tím vysvětlení, proč si někdy nerozumí a vznikají tím konflikty.

Průběh výuky

Úroveň Indikátor úrovně jevu/procesu	Kmenová kultura I.	Kmenová kultura II.	Kmenová kultura III.	Kmenová kultura IV.

1. Cíle výuky a reflektování vlastního učení	Žáci nepřemýšlejí o cílech svého učení, nezajímá je, co se naučí. Přemýšlí a mluví maximálně o tom, jaký by chtěli mít prospěch (tj. známky). Významná část učitelů nerespektuje podpůrná opatření.	V některých předmětech žáci vědí, co je cílem se naučit a mají formální představu, k čemu jim to může v budoucnu být. Cíle učení jim jsou dány učitelem, všichni ve třídě mají stejné cíle. Když někteří učitelé nerespektují podpůrná opatření, nikdo jim to nevyčítá.	Žáci se ve většině předmětů orientují v jeho smyslu a obecných cílech. Obvykle vidí souvislost mezi tímto a svou aktuální činností. Jednotliví žáci mají upravené cíle podle svých dispozic (nadané děti, děti s hendikepy,...), znají je, umějí je formulovat. Ostatní děti se obtížně smiřují s úlevami nebo specifickým programem svých spolužáků. Jen někteří učitelé vedou žáky k pravidelnému reflektování vlastního učení. Jen někteří učitelé s žáky individuálně probírají jejich ambice v daném předmětu a uzavírají s nimi individuální dohody o učení a hodnocení.	Žáci se většinou aktivně a pravidelně podílejí na plánování a vyhodnocování svých osobních cílů výuky. Všichni žáci se učí reflektovat svoje učení a pravidelně si zaznamenávají, jak se jim učení daří a které strategie se jim osvědčují. Učitelé spolu komunikují o cílech jednotlivých žáků a jejich individuálních strategiích učení.
--	--	--	--	---

	Cíl výuky, na kterém jsme se jako pedagogický sbor shodly, je pojmenován ve vizi školy (Př. 10). Hlavním bodem je” <i>Škola bude vzdělávat žáky tak, aby byli co nejlépe připraveni pro život.</i> 2. <i>Škola bude místem, které bude probouzet, maximálně rozvíjet a uplatňovat potenciál žáků”</i> Individuální cíle výuky pro každého jednotlivého žáka jsou popsány v jeho IVP a VPŽ. Každý třídní učitel organizuje veškerou výchovně vzdělávací práci tak, aby každý se žák třídy rozvíjel dle plánu. Zároveň je ale řada aktivit, které vycházejí z aktuálních potřeb žáka a situací, které v průběhu roku přicházejí. S IVP i VPŽ se může volně pracovat - mění se v průběhu roku cíle, prostředky, žáci často nedosáhnou navrženého cíle, ale směřují k němu. Velká část žáků nesplní výstupy IVP a VPŽ, platí pro ně “kouzelná formulka” “žák by měl” - prakticky to znamená, že se žáci seznamují s různými oblastmi na různé úrovni, někdy jen jako pozorovatelé, učivo je pro ně jakýmsi novým stimulem, ale nedojde k jeho zvládnutí. Žáci se na tvorbě plánu nepodílejí. S plánem jsou seznámeni rodiče. Některé učitelky nabízí možnost rodičům podílet se na tvorbě plánu. Aktivní zastoupení rodičů při tvorbě je výjimečné, týká se jen žáků na domácím vzdělávání, kteří využívají ABA terapeuta. Při společné diskuzi většiny pedagogů, byly hlavní nosné cíle výuky popsány: <i>Naučit se nějakou dovednost.</i> <i>Naučit se nejvíc pro život.</i> <i>Naučit se orientovat v prostoru, čase.</i> <i>Získat co největší samostatnost.</i> <i>Naučit je požádat o pomoc, radu.</i> <i>Zažít hezké aktivní období školního věku s vrstevníky.</i> <i>Uvědomit si, že něco nezvládnou, uvědomit si hranice.</i> <i>Naučit je být s někým jiným, nechat se nakrmit od někoho jiného, přežít bez své pečující osoby.</i> Všichni pedagogové při vlastní výuce motivují žáky k činnostem, srozumitelnou cestou jim podávají informace o tom, proč danou činnost budou dělat s ohledem na využití v běžném životě. Přitom ale řada aktivit je rutinní aktivizací s cílem nacvičit pracovní chování a učit žáky trávit čas pestrými činnostmi. Několik předchozích let jsme se na základě akčního plánu zaměřili na rozvoj samostatnosti v rozhodování žáka. Ač zapojení všech pedagogů i některých rodin bylo značné, nepodařilo se dovést většinu žáků k tomu, aby byli schopni se rozhodnout, pochopit důsledky nesprávného rozhodnutí k tomu, aby příště změnili své chování. Jejich rozumové předpoklady to prostě neumožňují.
--	---

	Do jaké míry si žák uvědomuje, jaké dovednosti získal, co se naučil, pedagogové spíše usuzují z projevů žáka. Pozitivní výsledky učení jsou malé až nepatrné krůčky, trvá to velmi dlouho, než obvykle žák získá novou dovednost. I pro pedagogy je často obtížné vidět výsledky učení. Na základě otázky, jak zapojují pedagogové žáky do procesu výuky, pochopení významu toho, co a proč se učí, učitelky odpověděly: <i>Dělám to, ale nevím, jestli to padá na úrodnou půdu.</i> <i>Vysvětluji, proč se to mají naučit, ale nevím, jak to žáci chápou a jestli jsou toho schopni. (3 ze 6)</i> <i>Adéla se ptá proč, proč to má dělat, proč jsem ve škole.</i> <i>Děti se učí pro nás, učí se kvůli nám.</i> <i>Snažíme se jim to vysvětlovat, mentálně pochopí jeden žák ze třídy.</i> <i>Nepadá to na úrodnou půdu.</i> <i>Mají zjeté stereotypy, takhle se to dělá od malička.</i> <i>Zdání klame.</i> Nácvik sebehodnocení žáků probíhá takřka ve všech třídách, je přizpůsoben schopnostem žáků. Málomterý žák je schopen se hodnotit, spíš je schopen vyjádřit své pocity. V některých třídách mají systém k sebehodnocení vypracovaný, provádí se denně, v některých třídách jen při některých aktivitách. ZÁVĚR: III Cíle výuky jsou dobře srozumitelné pro všechny pedagogy, jsou popsány ve vizi školy. Jsou velké rozdíly v cílech pro jednotlivé žáky, každý žák má svůj vypracovaný plán, se kterým jsou seznámeni rodiče. Pedagogové zařazují do činností motivační část, vysvětlují žákům proč danou aktivitu budou dělat i s dosahem pro jejich budoucí život, ale jen málomterý žák je schopen to pochopit. Většina žáků není schopna reflektovat vlastní učení.
VÝSTUPNÍ EVALUACE	10/25 O cílech výuky se bude napříč pg. sborem diskutovat v rámci úpravy ŠVP. Reflektování vlastního učení žákem není téma k rozvoji, pedagogové si jsou vědomi potřeby vést žáky k sebehodnocení, pokud je to v jejich rozumových schopnostech.

2. Vzájemné (vrstevnické) učení	K interakci mezi žáky, která by řízeně podporovala proces jejich učení, při výuce až na výjimky nedochází. Pracovní šum ve třídě vzbuzuje nelibost ostatních vyučujících.	V některých předmětech učitelé občas organizují učení ve dvojicích či skupinkách. Ostatní učitelé to respektují, ale upřednostňují spíše frontální styl výuky a samostatnou práci. Situace, kdy děti sdílejí své vlastní zkušenosti, myšlenky či učební postupy s cílem podpořit spolužáky, jsou spíše nahodilé.	Ve většině předmětů učitelé častěji organizují učení ve dvojicích či skupinkách. Žákům je obvykle ve výuce vytvořen dostatečný čas na to, aby mohli nabízet podporu a inspiraci ostatním dětem. Součástí pojmenovaných a hodnocených cílů školy je prokazatelná dovednost žáků efektivně spolupracovat ve skupině a dávat si na společnou práci zpětnou vazbu. Mezi učiteli se mluví o potřebě posilovat vlastní dovednosti pro podporu vrstevnického učení, ale jde spíše o neformální snahy. Pokud někdo z učitelů nevyužívá vrstevnickou výuku, není k tomu aktivně nabádán.	Vrstevnické učení je zavedená vzdělávací strategie školy. Vedení vysvětluje rodičům i učitelům její přínos. Většina učitelů vědomě uplatňuje postupy, které posilují výhody vzájemného učení a vyvažují jeho negativní efekty. Žáci jsou překvapeni, pokud nemají dostatečný prostor pro sebevyjádření, nabídku inspirace ostatním nebo od ostatních dětí. Žáci pracují převážně ve skupinách, ve třídách nebo v družině. Mají práci individuálně uzpůsobenou. Část výuky se odehrává tím způsobem, že se žáci rozdělí - někdo pracuje jen sám individuálně s pedagogem, někteří žáci vytváří malou skupinu. Cílem školy je i to, aby žáci zažili společnost vrstevníků, nepřizpůsobovalo se všechno hned jen jim a jejich aktuálním potřebám, ale aby se i učili počkat, vnímat potřeby jiných. Při skupinových aktivitách se objevují prvky klasické spolupráce u dětí s menším mentálním postižením. Hra je převážně na úrovni "dítě pozoruje aktivity ostatních", u některých dětí se objevuje nápodoba. Společné hry a spolupráce jsou schopny malé skupinky žáků (hlavně pracoviště Purkyňova). Při výuce se objevují i hry typu soutěže s tím, že každé dítě má uzpůsobenou podporu (speciální pomůcky, větší míra asistence). Každý žák různým způsobem reaguje na chování ostatních. V tradičním pojetí spolupráce vidíme spíš "záblesky", žáci se spíš učí od ostatních nevhodné a jednodušší formy chování. Pedagogové si všímají, že jednotliví žáci umí pozorně pracovat na své aktivitě, aniž by se nechali rušit projevy a aktivitami ostatních. Jako zajímavé vnímají některé situace, i když ve třídě je afektu jeden žák, se kterým v daný okamžik musí pracovat všichni pedagogové, tak ostatní žáci se dál v klidu věnují své práci, nenechají se vyrušit. Jsou zvyklé pracovat si na vlastní činnosti a nevšímat si druhých. ZÁVĚR: není naše téma Běžnou denní praxí je organizace výuky tak, aby se střídaly aktivity pro celou třídu, někdy i oddělení, menší skupiny žáků a individuální práci s jednotlivým žákem. V každé třídě se začíná komunikačním kruhem, ve které dochází k interakci, sledování ostatních, žáci se učí respektovat projevy ostatních, vnímat potřeby a zájmy druhých. V omezené míře se daří vytvořit miniskupinky žáků, kteří jsou schopni alespoň částečně spolupracovat, učit se spolu, co se týče vzájemného učení - vnímáme ho spíš jako záblesky.
---	---	---	--	---

VÝSTUPNÍ EVALUACE	10/25 Vrstevnické učení není našim tématem. Zkušenost ukazuje, že je pro žáky přínosné, pokud mají možnost část výuky, projektové dny, prožít ve skupině žáků s obdobnými schopnostmi, v ideálním případě když se podaří sestavit složení tříd tak, aby měli žáci s potenciálem k výuce trivia k sobě "partáka".			
3. Řešení problémových⁶ a kreativních úkolů	Žáci ve výuce obvykle nedostávají problémové či kreativní úkoly. Naprostá většina zadání je orientována na jejich znalosti, demonstraci porozumění učivu a aplikaci známých postupů při řešení úkolu.	Pokud učebnice nebo jiný materiál obsahuje zadání problémového úkolu, někteří učitelé je využijí, někteří ne. Toto je ponecháno jejich libovůli. Když někdo z učitelů prezentuje výstupy originálních řešení, často je reakcí spíše pasivní přijetí nebo vysvětlování, proč to „u mě nejde“.	Až polovina učitelského sboru cíleně zařazuje problémové a kreativní úkoly a zadání do téměř každého tematického celku. Vnímá znalosti, základní porozumění a aplikaci pravidel/postupů oboru jako prostředek k vyšším formám myšlení, ne jako finální cíl výuky. Organizovaně vedou žáky k analýze problému, hledání originálních nebo nejlepších z dostupných řešení a kreativní tvorbě. Vedení nebo aktivní učitelé se snaží přesvědčit nebo povzbudit ostatní, aby ve výuce aktivovali vyšší formy myšlení, ale spíše než požadavek, je to neformální nabídka nebo apel.	Řešení problémových a kreativních úkolů jsou vedením i kolegy vyžadované a hodnocené vzdělávací metody školy. Učitelé spontánně sdílí metodiku, jak takové učení efektivně organizovat a vyhodnocovat. Ve většině předmětů, včetně výchov, se žáci prokazatelně učí, jak analyzovat problém, formulovat a ověřovat hypotézy řešení. Škola prokazatelně usiluje o to, aby se zvyšoval poměr problémových zadání vůči znalostem a prostému porozumění.

	Pedagogové popisují to, že žáci se v průběhu celého výchovně vzdělávacího procesu potýkají s nejrůznějšími situacemi, které jsou pro ně problémové. Vyplyvá to hlavně ze špatného porozumění, snížení rozumových schopností. Takže pro jiné lidi běžná situace je pro žáka “nová”, zatěžující, vyžadující od něho aktivitu, hledání řešení. Pedagogové při diskuzi na téma problémové učení vypověděli: <i>Zařazují věci, které nezvládnou, zařazují je záměrně.</i> <i>Všechno je pro žáka problémové.</i> <i>Zkousím, jestli si poradí.</i> <i>Každý nový úkol je pro žáka problémový.</i> <i>Změna je problém.</i> <i>Dítě vidí problém i ve zdánlivě banálních věcech.</i> <i>Děti nepochopí spoustu věcí, nerozumí jim, musí vymyslet, jak reagovat, nevědí.</i> <i>Když dítě něco chce, tak ho nechám, ať si to nějak zařídí.</i> ZÁVĚR:IV Žáci se přirozeně setkávají s nejrůznějšími problémovými situacemi, které musí řešit. Pedagogové záměrně využívají těchto situací k nácviku nových dovedností a rozvoji dítěte, a také k uvědomění, že všechno samo nezvládne, musí si říct o pomoc. Pedagogové citlivě reagují, aby nedošlo k přetížení nebo dokonce ohrožení dítěte. Snaží se, aby se dítě mohlo z řešení situace poučit pro příště. Míra tohoto pochopení je závislá na úrovni rozumových schopností dítěte a jeho osobnosti.
VÝSTUPNÍ EVALUACE	10/25 - Téma je potřeba nadále oživovat, pedagogové diskutovali a uvědomují si, že je potřeba žáky přiměřeně vystavovat situacím, které jsou pro ně nekonfortní a musí je řešit nebo jim čelit. Pedagogové si více uvědomují, že je to vhodná cesta a není potřeba žáky přehnaně chránit před důsledky jejich rozhodnutí. Část pedagogů více rozumí a respektuje přístup ostatních v tomto hledisku.

4. Utváření a vyjadřování vlastních názorů, diskuse a argumentace	Žáci nemají mnoho příležitostí k prezentování vlastních názorů a diskusi. Snaha žáků vyjádřit svůj názor je často zesměšněna; nesouhlasit a diskutovat s učitelem se považuje za neposlušnost až drzost.	V některých předmětech žáci občas diskutují a jsou podněcováni k vyjádření vlastního názoru. Netrénují pod vedením učitelů dovednosti, jak dobře prezentovat a argumentovat. O tom, který názor je „dobrý“ nebo „vhodný“ rozhodují učitelé. Pokud dává některý z učitelů významný prostor diskusím s žáky a mezi žáky, je předmětem negativních poznámek kolegů (za zády či přímo).	V některých předmětech žáci pravidelně diskutují a jsou podněcováni k vyjádření vlastního názoru. Někteří učitelé učí děti např. jak dobře prezentovat a argumentovat... na toto jejich úsilí ale nenavazují ostatní učitelé. Rozvoj těchto dovedností není vnímán jako společný úkol vyučujících. Učitelé připouštějí názorovou pluralitu, jsou spíše moderátory/facilitátory diskuse.	Utváření a vyjadřování vlastních názorů, diskuse a argumentace jsou důležité, pojmenované a hodnocené vzdělávací cíle školy. Učitelé mají sdílenou metodiku, jak takové učení efektivně organizovat a vyhodnocovat. Všichni žáci se v rámci kurikula postupně a řízeně učí kritickému myšlení, vedou diskusi jako účastník a zkouší roli facilitátora. Prokazatelně se ve škole zlepšují v dovednosti prezentovat, argumentovat, jak čelit argumentačním faulům apod. Vedení zajišťuje, aby si tyto kompetence osvojovali i sami učitelé.
	Žáci jsou neustále motivováni k vyjádření svých pocitů, potřeb, zážitků. Učí se umět vyjádřit pomocí AAK. Ale vzhledem k jejich rozumovým schopnostem je schopen svůj názor vyjádřit jen málokterý žák. Diskuze a argumentace se objevují jen cca u třech žáků - jsou to převážně projevy negativismu vyplývající z PAS (“proč to musím dělat, k čemu mi to bude, já to nechci dělat, to dělat nebudu...”) Vzhledem k omezeným komunikačním schopnostem žáků můžeme usuzovat z projevů jejich chování. Otázkou je, zda žák nenaznačuje někdy problémovým chováním (z pohledu pedagoga) své potřeby (např. “Nejsem líná, ale nejsem zvyklá tak rychle chodit - zpomalte prosím!”) Závěr:IV Žáci jsou motivováni k vyjádření svých pocitů, potřeb, zážitků, učí se to i prostředky AAK. Vzhledem k rozumovým předpokladům je málokterý žák schopen diskutovat a argumentovat.			
VÝSTUPNÍ EVALUACE	10/25 Není téma k rozvoji. Pedagogové si jsou vědomi nutnosti rozvíjet komunikační dovednosti žáků a využívat prostředky AAK. Potřebují k tomu zejména metodickou podporu.			

5. Využívání potenciálu externích prostředí⁷ a/nebo osobnosti⁸ pro výuku.	Výuka až na výjimky probíhá v rozvrhem určených učebnách. Výuka, která probíhá mimo tento plán, je považována za neefektivní a nevhodné narušení výuky. Návštěvy externích osobností jsou vnímány jako rarita, učitelé je často ignorují, případně hledají problematické aspekty osobnosti hosta výuky.	Někteří učitelé využívají občas mimoškolní prostředí, která jsou upravena pro vzdělávací účely či nabízejí vhodné vzdělávací programy (muzea, ekologická centra apod.). Většina učitelů považuje takovou výuku jejich předmětu za neefektivní nebo příliš náročnou na přípravu. Domnívá se, že bez externích prostředí se základní vzdělávání obejde. Žáci se dopředu na takovou výuku nepřipravují ani následně nepracují s výstupy výuky mimo školu (případně z návštěvy externí osobnosti). Předmětem hodnocení v diskusích učitelů je samotná akce, nikoliv posun dětí, které akce přinesla.	Někteří učitelé plánovaně využívají mimoškolní prostředí a vytvářejí si metodiku pro efektivní využití k učení žáků. To často zahrnuje přípravu žáků a následné zpracování výstupů výuky mimo školu. Významná část učitelů ale zůstává ve třídách. Externí osobnosti obvykle přicházejí na pozvání učitelů, kteří k nim mají vazbu, nejde o spolupráci se školou jako celkem. Škola má navázanou opakovanou spolupráci s několika institucemi, je to spíše formalizace nahodile vzniklých příležitostí. Je možné individuálně zapojit rodiče nebo hosty do výuky, škola ale nemá standardizovaný postup pro jejich nábor a plánované využití. Když o akci učitelé mluví, zdůrazňují její přínos pro posun žáků ve vzdělávacích cílech.	Většina učitelů pravidelně využívá mimoškolní prostředí a hledá postupy a tipy pro efektivní využití k učení žáků. Metodiky vzájemně sdílejí. Učení v dalších vzdělávacích prostředích mimo školu je ve škole většinově považováno za významnou a nezbytnou součást kvality výuky, kterou nelze dosáhnout pouze mezi zdmi školy. Své přesvědčení vysvětlují učitelé i rodičům. Škola zveřejňuje zveřejněný proces, jak mezi rodiči a komunitě identifikuje a vytěžuje zdroj obohacení výuky. Učitelé se snaží získat externí osobnosti pro spolupráci se školou jako celkem, nikoliv pouze pro vlastní výuku. Vedení usiluje o tvorbu oboustranně obohacujících partnerství s institucemi/osobnostmi obohacujícími výuku, oceňuje učitele za práci v/pro partnerství, aktivně sdílí dobré zkušenosti s dalšími školami.
---	---	--	---	--

⁷

⁸

	Ve všech třídách se využívají nejrůznější možnosti, jak rozšířit výchovné a vzdělávací možnosti v nejrůznějších prostředích (město, příroda, kulturní zařízení, sportoviště). Rodiče jsou převážně rádi za pestré aktivity. V počtu aktivit mimo třídu jsou rozdíly podle konkrétních pedagogů. Propojení a využívání externího prostředí považují pedagogové za velkou výhodu práce v naší škole. Vedení tyto možnosti podporuje, hodnotí jako prospěšné, chválí pedagogy za organizaci a pestrost výuky. Přínos využívání externího prostředí vnímají pedagogové především v: rozvoji socializace, smyslového vnímání, učení bezpečnosti, pravidel chování v různých prostředích, interakci s jinými lidmi, cizími lidmi, bezpečném chování k cizím lidem, poznávání cizích prostředí. Jako důležité vidí i to, že žák není středem pozornosti, musí na něco čekat, respektovat ostatní, nerušit. Žáci nejsou izolováni. Rozvíjí své pracovní a společenské chování. Učí se novým věcem přímo. Externí odborníci: v rámci různých projektů se občas zapojují externí odborníci. Ve škole jen občas, v externím prostředí častěji (prohlídka čističky, prohlídka muzea, hasičárna, úřad...) Pro lidi z běžného prostředí bývá obtížné vhodně zvolit program pro naše žáky tak, aby byl pro ně srozumitelný a přínosný. Pedagogové vítají možnosti zapojení různých osobností, i když se zdá, že žáci nerozumí, tak vidí přínos v tom, že zažívají jiné lidi, kteří jim něco sdělují, jsou to nové podněty pro všechny zúčastněné. Žáci často překvapí tím, že vydrží nerušit, zdá se, že vnímají, sledují to, co jim externí odborník říká, ukazuje. ZÁVĚR:IV Využívání externího prostředí pro výuku a mimoškolní činnost je pedagogy, rodiči i žáky velmi dobře vnímáno a přijímáno. Pedagogové i rodiče vidí velký přínos pro žáky v cíleném poznávání nejrůznějších prostředí a propojení s většinovou společností. Všichni to hodnotí jako výhodu naší školy.
VÝSTUPNÍ EVALUACE	10/25 Není téma k rozvoji. Je rozdíl v četnosti využívání externího prostředí vzhledem ke složení tříd a motivaci pedagogů. Vedení podporuje výuku mimo budovu školy a využívání zajímavých osobností mimo školu. Funguje i spolupráce mezi některými třídami, které se při akci spojí nebo uspořádají aktivitu pro část žáků z různých tříd tak, aby byla pro žáky zajímavá, přínosná a dala se zabezpečit personálně.

Učitelé

Úroveň Indikátor úrovně jevu/procesu	Kmenová kultura I.	Kmenová kultura II.	Kmenová kultura III.	Kmenová kultura IV.

1. Plán vzdělávání a rozvoje (nebo DVPP) ve vztahu k prioritám školy	Proces DVPP není na škole řízen, vedení spoléhá na individuální odpovědnost pedagogů. Většina pedagogů se v posledních dvou letech prokazatelně nevzdělávala. Škola nesleduje dopad DVPP na výuku. Celoškolní vzdělávání neprobíhá, případně je možné se mu snadno vyhnout, což značná část sboru také dělá.	Většina pedagogů se v posledních dvou letech účastnila DVPP nebo se prokazatelně cíleně vzdělávala. Pedagogové mají možnost požádat vedení o podporu jejich DVPP, pro její přidělení však nejsou stanovena jasná kritéria. Škola formálně vyžaduje, aby pedagogové sdělili ostatním, jaké inovace zavádějí díky DVPP. Skutečný dopad však není sledován, vše je na bázi nezávazné inspirace. Pokud se někdo z pedagogů rozhodne nabízet podporu / vzdělání ostatním, je to většinou sboru vnímáno jako nepatřičné. Celoškolní vzdělávání probíhá na základě spíše spontánních rozhodnutí, nemá vazbu na dlouhodobé rozvojové cíle školy. Pedagogové často brblají, ale společného vzdělávání se obvykle účastní.	Všichni pedagogové plánují své DVPP a až na malé výjimky se v posledních dvou letech cíleně (tedy nikoliv jen podle zájmů, ale zejména identifikovaných potřeb) vzdělávali. Vysvětlují vedení školy či metodické komisi, jakým způsobem je jejich vzdělávání prospěšné pro jejich výuku. Pedagogové obvykle předkládají vedení a kolegům informace o tom, zda a jak jim nové postupy získané v DVPP pomáhají ve výuce. Celoškolní vzdělávání probíhá podle tematických priorit školy, nemá ale organizovanou implementaci tak, aby se škola v plánované době prokazatelně posunula jako celek. Neúčast je vedením vnímána negativně. Sbor je ale smířený s tím, že se část učitelů společné aktivity neúčastní. Objevují se školní lídři/metodici.	DVPP jednotlivých pracovníků vychází z dohod s vedením školy tak, aby byl podpořen rozvoj konkrétního pedagoga zároveň se zvýšila znalostní / dovednostní kapacita celého školního týmu. Vzdělávání je vybíráno nejen podle potřeb výuky předmětů, ale také celoškolního pedagogického pojetí a hodnot. Do zavádění konkrétních inovací ve výuce je obvykle zapojeno více pedagogů. Společně hodnotí účinnost nového postupu a nabízejí jej dalším. Celoškolní vzdělávání probíhá tak, aby zajistilo u většiny pedagogů prokazatelné dosažení žádoucích kvalit podle strategických priorit školy. Kromě školení jde o navazující podporu i evaluaci. Škola postupně buduje systém interního vzdělávání a podpory, systematicky zmocňuje vlastní lídry.
---	---	---	---	---

	Dokumenty - Dlouhodobý záměr školy (př. 9), vize školy (př. 10), etický kodex pedagoga školy (př. 11) (body jasně vymezují kam kráčíme a jak to děláme, dokument vytvořili pedagogové při supervizi v roce 2018, v rámci ředitelkou zadaných intervizí si kodex připomínají pg v přípravném týdnu v rámci třídních týmů), plán metodického sdružení (vytvořen na základě potřeb pedagogů zjištěných dotazníkovým šetřením v předchozím roce). Nejdokumentem je AKČNÍ PLÁN ODSTRAŇOVÁNÍ RIZIK (př. 5, 6) - z jednotlivých oblastí vždy vyplývá strategie k řešení, která je většinou v DVPP a metodické podpoře ped. Fakticky byly na základě akčního plánu a předchozí evaluace uskutečněny vzdělávací aktivity pro většinu pg. Důkaz o uskutečněných aktivitách DVPP je v plánech školy (3,4). Situace ve škole - Celoškolní vzdělávání probíhá podle tematických priorit školy V pravidelných intervalech probíhá ve škole získávání a vyhodnocování informací SWOT analýzy, která je východiskem vzniku akčního plánu odstraňování rizik. Akční plán je dále rozpracován na dílčí kroky, které se průběžně vyhodnocují. Součástí je právě zejména plánování DVPP, ověřování jeho dopadu a následné další kroky. příklad s důkazy: na základě analýzy je v akčním plánu pro roky 2020-2023 stanoven cíl pro riziko Řešení vypjatých a krizových situací v systematickém vzdělávání pedagogů. Většina pedagogů se zúčastnila kurzů (viz výroční zpráva 2022/23 př. 2 - důkazy žlutě označeny) a souběžně se toto téma prolínalo metodickými sdruženími (př. 12) včetně tvorby krizového plánu a podpory ŠPP při vzniku tohoto dokumentu. V srpnu 2023 byl celý tým pedagogů proškolen. Vyhodnocení dopadu tohoto systémového opatření probíhá průběžně při konzultacích vedení a pracovníka ŠPP ve třídách. V rámci metodických sdružení část pedagogů se zapojila do diskuze a tvorby opatření. Při výskytu náročných situací je zřejmé, že pedagogové mají odborný vhled, dokáží získané poznatky a dovednosti uplatňovat a většinu náročných situací spojených s problémovým chováním řešit, hlavně jim předcházet. Ale vzhledem k diagnózám některých žáků i tak nastávají situace, které jsou i pro vzdělaný pedagogický sbor obtížně zvládnutelné. Proto je i jedním z cílů DVPP znalost legislativy, vlastních hranic a sjednocení postupů při krizových situacích. Metodická sdružení - ve škole zastává roli metodičky zkušená speciální pedagožka, která na základě vlastního monitorování potřeb pedagogů plánuje metodická setkání pro celý pg. sbor. Monitorování probíhá pomocí jednoduchého dotazníku, ve kterém všichni pedagogové vyjádří své vzdělávací potřeby. Setkání probíhají minimálně čtyřikrát ročně. V rámci nich dochází i ke vzájemnému sdílení, předávání zkušeností, informací nabytých z různých školení, samostudia odborné literatury. Obsahově jsou tato setkání velmi cenná, protože vychází ze znalosti našeho velmi specifického prostředí. Nejčastěji tématem provází metodička, některá témata připravují další pedagogové, kteří mají v daném tématu nejvíce znalostí, zkušeností. výroky pedagogů - “když to musí být”, “k čemu mi to je”, “moc odborné”, “pěkně připravené, prezentované”, “cenný zdroj informací”, “využiju v praxi”, “to využiju pro konkrétního žáka, mou třídu” Metodická setkání učitelek - od podzimu 2023 se formálně schází učitelky. Témata setkání vychází ze současných potřeb školy a tříd. Dochází zde k předávání cenných zkušeností, poznatků.
--	--

	Metodická setkání vychovatelek ŠD a asistentek - v přípravném týdnu probíhá setkání pedagogů ze školní družiny, kteří kromě provozních záležitostí řeší i výchovně vzdělávací aktivity, předávají si náměty, zkušenosti, společně vymýšlí řešení některých problémů. Zmocňování školních lídrů - ve škole je několik pedagogů, kteří zajišťují odborně určitou specifickou oblast. Formálně jsou role odborníka na IT, ŠVP (IVP), poradenství (ŠPP). Neformálně jsou v týmu pedagogové, kteří dokáží poradit v oblastech ABA, AAK, bazální stimulace, hudební aktivity, rehabilitační techniky, strukturovaný režim, aplikace IPAD... Účast pedagogů na DVPP - většina pedagogů se v různé míře účastní DVPP. Několik pedagogů jen povinných, zadaných vedením školy. Zhruba polovina pedagogů si vyhledává vzdělávací aktivity podle vlastních zájmů a potřeb třídy. Vedení podporuje iniciativu pedagogů - zajišťuje provoz třídy v době nepřítomnosti pedagogů, proplácí cestovné a kurzovné. Ředitelka školy zjišťuje potřeby pedagogů při průběžných konzultacích ve třídách a osobních motivačních pohovorech, následně podporuje jednotlivé pedagogy k nabytí nových znalostí a dovedností. Pomáhá hledat kurzy, doporučuje obrátit se na jiného pedagoga školy, který je v dané problematice zkušený. Vedením ani kolektivem pedagogů není vyvíjen tlak na to, aby se museli všichni vzdělávat. výroky pedagogů: <i>DVPP plánují podle aktuálního dění ve vlastní třídě, vybírají téma, které jim sedí, které potřebují. "hledám, co přistane".</i> Předávání zkušeností, informací kromě metodických sdružení, neformálních rozhovorů se poslední tři roky daří sdílet poznatky, prezentace ze školení na sdíleném Skup google disku. Toto prostředí se stává cenným zdrojem odborných odkazů. Ve škole máme zpracované odborné anotace k odborné literatuře ve školní knihovně. Vedení si není jisté, zda opravdu všichni pedagogové tuto možnost využívají. ZÁVĚR:III Tým pedagogů se podílí na plánování DVPP, společně ve škole vytváří prostředí, kde se sdílí zkušenosti, odborné poznatky, novinky v oboru, ale převážně vzájemné sdílení dobře funguje jen v rámci mikrotýmu tříd. Ne všichni pedagogové se účastní a snaží hledat nové zdroje poznatků. Převážně se pedagogové rozvíjí v oblastech, které souvisí s problematikou konkrétních žáků ve vlastní třídě. Metodická sdružení, která jsou velmi dobře odborně připravená, větší část pedagogů vnímá jako přínosná, část pedagogů jako nutnou povinnost a nenachází v nich praktické využití. Vedení podporuje jakékoli další vzdělávání pedagogů.
VÝSTUPNÍ EVALUACE	10/25 Díky finančním zdrojům se povedlo zorganizovat několik vzdělávacích programů pro celý pg. sbor (Sborovny, Na jedné lodi, Zpětná vazba). Velká část pedagogů si vyhledává školení v oblasti, která je pro ně zajímavá. Vytváří se skupina "specialistů" na bazální stimulaci, kteří ji odborně zavádí i napříč školou. Několik pedagogů se pomocí DVPP rozvíjí v oblastech metodiky výchov, s cílem zpestřit žákům výuku, inspirovat se dalšími

	prvky. Skupiny pedagogů se profilují v nějaké oblasti, ale ne vždy je jejich práce ostatními přijímána, nedaří se dobrá praxe a odborné zázemí rozšířit mezi všechny pedagogy - budeme s tím nadále pracovat.			
2. Spolupráce učitelů	Učitelé nevstupují do „území druhého učitele“. To je vnímáno jako nepatřičné, nekolegiální. Poskytují si základní informace o tom, co a jak učí, ale nečekávají ani nevysílají zpětnou vazbu. Pokud vedení školy nabádá učitele ke spolupráci, nedoprovází to nabídkou její podpory a ocenění kolektivních výstupů.	Projevy hlubší spolupráce (např. tandemová výuka, společné přípravy hodin s jejich reflexí apod.) mezi učiteli jsou spíše výjimečné. Ostatní učitelé je ignorují, někteří mohou projevovat i mírnou nelibost. Někteří učitelé občas spontánně intuitivně spolupracují bez jasného vymezení metod a přístupů profesní spolupráce a podpory. (HV, spojování tříd) Vedení školy deklaruje podporu hodnoty spolupráce učitelů při plánování a při realizaci výuky, neprovází to ale systémem ocenění – jde o dobrovolné a dobrovolnické aktivity učitelů, kteří o to mají zájem.	Většina sboru občas spolupracuje s kolegy a je ochotná vyzkoušet přístupy vzájemného učení a podpory. Vedení školy vyžaduje, aby určité fáze přípravy a výuky probíhaly ve spolupráci učitelů. Vytváří jim pro to organizační podmínky. Učitelé si partáka pro spolupráci vybírají na základě svých osobních preferencí a vztahů spíše než podle identifikovaných kurikulárních potřeb školy. Začínající učitel má podporu zkušenějšího kolegy – přiřazeného uvádějícího učitele.	Hlubší spolupráce učitelů je běžná. Učitelé přirozeně spolupracují při plánování, při realizaci i hodnocení výuky. Učitelé jsou ke spolupráci a supervizi vedení a podporování tréninkem dovedností. Efektivita spolupráce je jedním z hodnotících kritérií kvality výkonu učitele. Učitelé se nebojí oslovit pro spolupráci i takového učitele, se kterým jinak nemají silnější osobní vazbu. Začínající učitel má organizovanou podporu více kolegů, jeho adaptace a vyhodnocení adaptace je týmový proces.

	V tomto bodě je nutné objasnit výchozí situaci v naší škole a ujasnit terminologii učitel - pedagogové - tým třídy - tým pracoviště - tým školy. Mikrotýmy tříd - ve třídě spolu pracují učitelka a dvě až čtyři asistentky pedagoga. Tým je vytvořen vedením školy, pedagogové nemají možnost jeho složení změnit. Mohou požádat o změnu, pokud se v týmu necítí dobře. Učitelka zodpovídá za chod třídy, náplň výuky, způsob komunikace s rodiči, výběr metod, prostředků výuky... V některých třídách probíhá velmi dobrá spolupráce v týmu - asistentky se spolupodílí na výběru metod, prostředků, plánování výuky, v některých třídách toto "určuje" výhradně učitelka a asistentky se spolupodílí na průběhu vzdělávacího procesu, pracují samostatně, přináší další náměty, sdělují si vzájemně své postřehy. V některých třídách asistentky připravují část vyučovacího bloku a organizují ostatní pedagogy třídy (zejména výchovy). Při vzdělávacím procesu je část výuky velmi individualizovaná, tzn. probíhá i v různých prostorech, takže pedagogové se se žáky rozděluje do menších skupin, je tedy nutná samostatnost všech v procesu, znalost žáků a jejich potřeb, odbornost a vzájemné sdílení postřehů z vyučovacích bloků. Vedení se snaží podpořit využití intervize v rámci tříd, tím, že je navržena vedením, není v části tříd dobře přijímána. Týmy pracovišť - Pracoviště Lipník - pouze jedna třída, takže tam platí to, co v bodu mikrotýmy tříd. Vzhledem k odloučenosti mimo Boleslav pracují pedagogové třídy bez možnosti praktické spolupráce s ostatními třídami školy. Pracoviště Purkyňova - tři třídy (9 pedagogů + 1 ŠD). Vzhledem k prostorovým podmínkám se žáci v časech mimo přímou výuku prolínají všemi prostory, vstupují volně do jiných tříd, vyhledávají kontakty s vrstevníky nebo naopak vyhledávají místo pro relaxaci, hru. Pedagogové tak musí vzájemně komunikovat, reagovat i na žáky jiných tříd. Ne vždy je to ale vítáno, protože dochází k zahlcení některé třídy dětmi, odnášení pomůcek... Během výuky třídy pracují výhradně samostatně, každá ve svém stylu. Navzájem si do práce nezasahují. Pedagogové jsou schopni se domluvit na některých společných aktivitách, pomohou si mezi třídami i tím, že zajistí program pro žáka z jiné třídy, když se z nějakého důvodu nemůže účastnit programu pro zbytek třídy. Princip vzájemného učení zde nefunguje, spíš při neformálním rozhovoru dochází ke sdílení zkušeností, poznatků. Pracoviště Václavkova - horní patro tři třídy - Třídy jsou při výuce velmi autonomní. Spolupracují mezi sebou spíš z provozních důvodů - domluva o využívání společných prostor, půjčování pomůcek, organizace projektových dnů a společných aktivit (oslav, her). K předávání zkušeností, poznatků dochází většinou jen při neformálním rozhovoru plynoucí z aktuální situace, a to ve skupinách pedagogů z oddělení. Pracoviště Václavkova dolní patro dvě třídy - v tomto prostředí dochází ke spolupráci mezi třídami velmi často. Mají společné některé aktivity (občas komunikační kruh, HV, odpočinek, volná hra o přestávce, vycházka). Pedagogové si vzájemně pomáhají, dokáží se vzájemně zastoupit, pracovat s celou vedlejší třídou. Předávají si zkušenosti, poznatky o svých žácích, předávají si nápady, postřehy. Tým školy - Vzhledem k roztržistosti pracovišť a rozdílnému vedení tříd jsou v rámci školy dobře spolupracující spíš ojedinělé skupinky pedagogů, které vyplynuly spíš z přátelství, porozumění, podobnému naladění a respektu k odlišným názorům. Celý tým se setkává při pravidelných pedagogických radách (5 x za rok), metodických sdruženích (4 x za rok). Část pedagogů se setkává na dvou školách přírodě a zimním pobytu. Většina pedagogů se i s žáky setkává při tělesné výchově, projektových dnech. Příprava těchto společných akcí je při úvodní poradě rozdělena mezi pedagogy, kteří potom na organizaci pracují samostatně se zapojením pedagogů celé třídy (uč. + asistentky). Asistentky a vychovatelky ŠD - jsou v jiné roli než učitelky. Tím, že mimo výuku jsou ve školní družině, ve které jsou děti z více tříd, tak mají mnohdy větší povědomí o individuálních možnostech a potřebách žáků. Ve větší míře zajišťují hygienu, bezpečnost, wellbeing žáků. Zajištění bezpečného chodu družiny v některých vyčerpávacích časech je velmi náročné, což vyžaduje vypracovanou dobrou spolupráci a komunikaci mezi všemi družinovými pedagogy. Pro zvýšení propojení a znalosti problematiky žáků z jiných tříd jsou pedagogové motivováni ke vzájemným hospitacím. Na základě zjišťování to někteří pedagogové vnímají jako zajímavou možnost, inspiraci, poznání, část to vnímá jako zbytečné a zatěžující. Nejvíce jim vadí psát o hospitaci záznam. Bojí se vyjádřit svůj názor, vnímají to jako vměšování. Část pedagogů nepřijímá náměty a kritické poznámky od ostatních pedagogů
--	---

	konstruktivně, mají tendenci se obhajovat, “oni tomu přece rozumí nejlépe, když jsou s dětmi každý den”. Případné náměty jsou lépe přijímány při neformálním rozhovoru. Začínající pedagog - učitel žádný nový v posledních pěti letech nepřišel. Nově nastupující asistentky pedagoga a vychovatelky ŠD jsou do praxe uvedeny nejdříve vedením školy (ředitelka, zástupkyně), je jim vysvětlena vize, kodex vedle všech ostatních informací. Než je kdokoli přijat, musí alespoň jeden den strávit ve škole, než se rozhodne o nástupu. Poté je nastupující asistentka předána do třídy, kde ji odborně vede většinou třídní učitelka, ve ŠD vedoucí vychovatelka (zástupkyně). Vedení školy - ředitelka se cíleně zajímají o začínajícího pedagoga, poskytují podporu (doškolování, vysvětlování...) <i>Výroky pg. - spolupráci vidí víc ve vlastní třídě, moc ne mezi třídami... protože ostatní tomu nerozumí, každý má jiný styl.</i> <i>Spolupráce, vzájemné diskuze apod. - důležitá FORMA - lépe při neformálním kontaktu než vedením nařízenou diskuzí, intervizí....</i> <i>Je důležité JAK TO ŘEKNE</i> ZÁVĚR: II V pedagogickém sboru probíhá spolupráce nejlépe v mikrotýmech tříd. Třídy si “žijí” vlastním životem, třídní učitelka ovlivňuje, jak bude vypadat výuka, organizace, zapojení ostatních pedagogů i jak bude vypadat spolupráce mezi třídami nebo na pracovišti. Někteří pedagogové vytvářejí funkční neformální skupiny, ve které sdílí náměty, inspirují se, radí se, předávají dobré zkušenosti i postřehy o dětech. Někteří pedagogové vnímají vzájemné předávání postřehů jako vměšování do vlastní práce se třídou. Menší týmy pedagogů jsou schopny spolupracovat dobře na určitém úkolu - pořádání projektových dní, oslavy školy...			
VÝSTUPNÍ EVALUACE	10/25 Spolupráce pedagogů je oblastí, na které je třeba nadále pracovat. Do spolupráce, komunikace, porozumění se promítají osobnosti pedagogů a jejich přístup k práci. Posun je patrný ve větším pochopení a respektu mezi pedagogy nebo u některých je to spíš “nevšímání si a neřešení” práce druhých.			
3. Efektivita výuky	O tom, jak vypadá výuka, rozhoduje samotný učitel. Nemusí se nikomu zodpovídat, co a jak dobře žáky naučil.	Učitelé představují ostatním své výukové postupy, jestliže je o to někdo požádá. Kritické a argumentační diskuse o účinnosti postupů ale nejsou příliš časté a/nebo důsledné. Vedení nepoužívá nástroje, kterými by měřilo efektivitu výuky a motivovalo učitele k vyhledávání a využívání účinnějších výukových postupů.	Účinnost výukových postupů je běžné téma hovorů mezi učiteli – formálních i neformálních. Učitelé si sdílejí tipy do výuky. Učitelé rozumí standardům kvality výuky definovaným vedením a jsou připraveni vůči nim skládat účty.	Učitelé se cítí svobodní v tom oslovit jiného učitele, doporučit mu změnu strategie výuky a nabídnout pro to svou podporu. Vedení vytváří a po vyhodnocení obnovuje závazný standard kvality výuky ve spolupráci se zástupci učitelů. Standard je akceptován učiteli jako vnitřní kompas, kterým se při rozhodování o výuce řídí.

	Každý učitel v naší škole si rozhoduje o tom, jak bude organizovat výuku (i obsahově). Pro všechny pedagogy je důležitá důvěra vedení - nemusí obhajovat svou práci, skládat účty. Zároveň vedení je přirozenou autoritou. Metody a formy výuky musí být v souladu s hodnotami školy, pokud by tomu tak nebylo, paní ředitelka by to zcela jistě řešila. Ředitelka denně ráno prochází všemi třídami ve Václavkově, cca čtyřikrát měsíčně Purkyňkovu. V tomto neformálním kontaktu dochází ke vzájemnému sdělování postřehů, potřeb, problémů k řešení. Jednou týdně prochází napříč třídami vedoucí ŠPP - konzultuje s pedagogy jejich potřeby, sleduje práci se žáky, doptává se na efektivitu postupů. K plodným diskuzím dochází spíš občas, v neformálním prostředí. Pedagogové i ve svém volném čase mají potřebu rozebírat své žáky, postupy, nápady. Formálně se výukové postupy řeší na schůzkách učitelek před poradami, tzn. cca 5 x za rok. K řízeným diskuzím dochází při poradách (pg. rada, porada učitelek, vychovatelek ŠD) a metodických sdruženích. Všichni pedagogové mají jednou za rok uskutečnit "hospitaci" v jiné třídě. Cílem je inspirace, vhled, poznání toho, že i v jiné třídě to mají těžké nebo jiné. Součástí hospitace má být diskuze na závěr, ale většinou k ní moc nedochází. Mnozí pedagogové se bojí vyslovit své postřehy, aby nezasahovali. K situacím, kdy pedagog představuje své ověřené výukové postupy jsou málo časté. Mezi učiteli spíš dochází k obrácenému - "jdu si pro radu". U většiny pedagogů převažuje snaha zefektivnit práci u "svých" žáků ve třídě a nevměšovat se do prostředí okolních tříd. Jako standard výuky vnímají pedagogové jako: <i>smysluplnost, výstupy, žáky to baví, standard je dán legislativou (RVP, ŠVP + kontroly výstupů v TK, IVP, vysvědčení, hospitace, inspekce).</i> Rozhovor s pedagogy: Pedagogové v efektivitě výuky vnímají jako důležitý faktor - <i>nesourodé skupiny žáků. Žák od žáka je jiný, je to velmi specifická práce na úrovni malotřídky. Při organizaci výuky musí nastavit prostředí, aby každý žák mohl rozvíjet to, co jsme si zvolili. Je to velmi organizačně, personálně, a hlavně prostorově náročné.</i> ZÁVĚR: II Diskuze o účinnosti postupů probíhají spíš neformální cestou a nejsou moc efektivní. Každý třídní učitel si rozhoduje sám, jaké postupy zvolí. V rámci třídy se každý učitel cítí svobodně, vedení školy mu dává důvěru. Ke konstruktivním diskuzím dochází při pravidelných metodických sdruženích pro celý pg. sbor a při poradě třídních učitelek i při pedagogických radách.
VÝSTUPNÍ EVALUACE	10/25 Oblast bez významných změn. Vzájemná podpora napříč pedagogickým sborem funguje občas. Rozvinula se diskuze o efektivnosti výuky v rámci mikrotýmů tříd pomocí pravidelných intervizí tříd, při které mohli všichni pedagogové třídy přinášet svůj pohled na výuku, individuální potřeby žáků a nastavení vhodného přístupu. Toto se děje i mimo intervize, podle aktuálních potřeb pedagogové diskutují a sjednocují svůj přístup k žákovi - žákům. Efektivita metodických sdružení a porad není všemi pedagogy vnímaná stejně, pro některé pedagogy je to formální povinnost.

4. Expertní podpora⁹ pedagogické práce	Většina pedagogů necítí potřebu podpory využívání externích koučů, mentorů nebo supervizorů. Pokud někdo externí podporu využívá, je to částí sboru vnímáno jako projev jeho nedostatečnosti. Kdyby někdo z učitelů nabízel ostatním podpůrné expertní služby, své nebo externí, byl by terčem (byť skrytého) posměchu či pomlouvání.	Někteří učitelé využívají expertní podporu, většina se k ní ale staví pasivně. Pokud se sborem pracuje externí expert, má poměrně těžkou pozici – musí překonávat nedůvěru, kterou učitelé mají vůči němu a/nebo mezi sebou. Pokud se konkrétní intervence nebo podpora „nepovede“ (např. rozpačité vyznění supervize), učitelé to používají jako argument proti externí podpoře jako celku. Učitelé s expertními kompetencemi se raději realizují na jiných školách než na své vlastní.	Učitelé, kteří stojí o externí podporu, se o tom nebojí mluvit před ostatními. Většina sboru je ochotná vyzkoušet formy podpory jako jsou intervize, supervize, koučink, mentorink. Neodradí je ani negativní zkušenost s konkrétní intervencí/podporou. Hledají dále, protože chtějí dojít dále, než by došli sami. Někteří jsou ochotni přijmout podpůrné role (interní kouč, mentor, mediátor, facilitátor). Ostatní využijí expertní podporu podle svých osobních preferencí. Škola doporučuje expertní podporu i ostatním školám, se kterými je v kontaktu.	Škola si průběžně buduje kapacity vlastních interních koučů, mentorů a supervizorů nebo dlouhodobě využívá stálé spolupracovníky. Součástí procesu pedagogického a osobnostního rozvoje učitelů je zapojení do vzájemného učení a podpory. Vedení školy vyhodnocuje kvalitu vzájemné podpory a adresně a transparentně oceňuje přínos učitelů v expertních rolích. Škola o sobě otevřeně mluví jako o učící se organizaci. Rodiče či zřizovatel mají představu o tom, že i jejich učitelé se (od někoho) učí.
	Zkušenosti s celoškolskou supervizí - většina pg. negativní. (25 procent % chce) Interní - je přijímána lépe, ale ne všemi (nevyžádané rady) Jako expert ve škole velmi dobře funguje metodička školy, která na požádání přijde do třídy a následně nabízí pedagogům možnosti k zefektivnění výuky, práci s problémovým chováním. Její nabídku využívají pedagogové málo. Ve škole máme proškolené dvě osoby v mentoringu. Jedna mentorka je paní ředitelka, druhá je zkušená paní učitelka, která se před pár lety řešila v rámci pedagogického sboru konfliktní situací, a poté se rozhodla, že již nebude mentoring ve škole provádět. ZÁVĚR: II Někteří učitelé využívají expertní podporu, většina se k ní ale staví pasivně. Pokud se sborem pracuje externí expert, má poměrně těžkou pozici – musí překonávat nedůvěru, kterou učitelé mají vůči němu a/nebo mezi sebou.			
VÝSTUPNÍ EVALUACE	10/25 Oblast nadále be velkých změn, velká část pedagogů nechce využívat supervizi, koučing ani mentoring. Několik pedagogů začalo pravidelně využívat individuální supervizi. Z nařízení vedení každá třída měla týmovou supervizi, ne pro všechny byla velkým přínosem. Vedení chce tuto oblast nadále podporovat, rozvíjet.			

5. Třídnictví	O třídnictví není mezi učiteli velký zájem, mnozí učitelé se mu snaží vyhnout a ostatní pro to mají pochopení. Třídní učitelé obvykle plní formální povinnosti (kontrola absence, kázeňské přestupky apod.). Třídní učitel je spíše administrátor než pečovatel. Pokud někdo věnuje „své“ třídě mimořádnou pozornost a energii, ostatní učitelé to monitorují, aby evidovali a komentovali jeho případný neúspěch.	Třídnictví je učiteli přijímáno jako nezbytná zátěž („někdo to dělat musí“). V práci třídního učitele převažují administrativní úkony (omluvenky apod.), případně reakce na problémy, které zvednou kolegové nebo samotné děti. Na mimořádné akce třídního učitele ostatní učitelé shlížejí se skepsí („ještě nemá vlastní děti, takže...“), vnímají to jako jeho osobní záležitost, nikoliv věc školy. Na výzvu ke spolupráci reagují spíše neochotně.	Převažuje pojetí, že třídní učitel věnuje upřímnou pozornost potřebám své třídy jako celku i jednotlivým dětem. Je jakousi školní/rodičovskou figurou (velký rozpor mezi pg). Má přehled o dění ve třídě a pomáhá řešit problémy. Získává od dětí zpětnou vazbu proaktivně, nejen reaktivně. Vyjednává s ostatními učiteli a ŠPP postupy, které konkrétní žáci nebo kolektiv potřebují (jejich podpora není garantovaná). O rozsahu třídnictví (počet hodin a jejich témata) rozhoduje třídní učitel a sobě se i zpovídá. Vedení veřejně oceňuje excelentní příklady práce třídních učitelů. Pokud někdo třídnictví nezvládá podle očekávání, po neúspěšném pokusu o zlepšení se s tím škola „smíří“.	Třídní učitel je v čilém kontaktu s ostatními učiteli jeho třídy, buduje z nich neformální tým. Třídnictví může bývá sdílené mezi dvěma učiteli. Třídní učitelé tvoří svébytnou skupinu s vlastním systémem rozvoje a podpory. Třídnictví je chápáno jako samostatný předmět. Vztahy ve třídě třídní učitelé spravují pomocí třídní samosprávy – pěstují její kulturu, zmocňují děti k samosprávnému chování. Vedení vnímá třídnictví jako klíčový nástroj práce s dětmi. Je zaneseno ve školní dokumentaci (jako samostatný předmět, jako výchovně-vzdělávací strategie apod.), v systému DVPP a rozvoji školy. Pokud práce třídního učitele není dostatečná, vedení to vnímá jako stejně závažné jako u češtiny nebo matematiky.
-----------------------------	---	--	--	---

	TŘÍDNICTVÍ v naší škole: Ve škole je celkem 9 tříd v rámci tří pracovišť. V každé třídě pracuje jedna učitelka společně se dvěma až čtyřmi asistentkami pedagoga. Ve třídě je průměrně 6 žáků s různým typem postižení, různého ročníku, různého školního vzdělávacího programu (I. nebo II. díl ŠVP). Každá učitelka si od prvního dne přijetí žáka do třídy řeší vše spojené s ním - domlouvá se s rodiči, nastavuje pravidla komunikace s rodinou, hledá vhodné metody a prostředky ke vzdělávání a výchově každého žáka. V rámci každodenní práce vše probíhá ve společné interakci s asistentkami. Pedagogové třídy jsou týmem, který se snaží pro každé dítě ve třídě vytvořit vhodné podmínky. Vedení školy i pracovník ŠPP prochází třídami, zná jejich prostředí a podporuje autonomii tříd. Učitelé se na vedení či pracovníka ŠPP obrací spíše neformální cestou při běžném kontaktu s nápady, otázkami k řešení, někdy se potřebují ujistit o svých postupech. Všichni učitelé mají důvěru vedení v jejich práci, mohou si rozhodovat, jakou formu vzdělávacích aktivit zvolí, jsou podporováni v hledání nových metod a prostředků. Vedení se snaží finančně zajistit podmínky (proplácení školení a umožnění se vzdělávat, nákup pomůcek nejrozličnějšího charakteru) Učitel si rozhoduje o tom, jak často a o čem bude konzultovat s rodiči. Vedení jasně požaduje termíny třídních schůzek a určený časový prostor pro konzultace s rodiči. V naší škole dochází u převážné většiny žáků k dennímu kontaktu mezi pedagogy a rodiči při předávání dítěte ráno a odpoledne. Je to ideální prostor k předávání informací neformální cestou a případné vyladění vzájemného porozumění. Třídní učitel zodpovídá za administrativu třídy - třídní kniha, katalogové listy, třídní výkaz, individuální vzdělávací plány a výukový program žáka, v ojedinělých případech tvoří krizový plán pro zvládnutí chování náročného na péči. Třídní učitel organizuje chod všech výchovně vzdělávacích aktivit, zodpovídá za ně, domlouvá se s asistentkami pedagoga na průběhu hodin. Všichni pedagogové si předávají zpětně informace o žácích. V posledních letech nedošlo k výrazným proměnám ve složení tříd - co se týče žáků i pedagogů. Ke změnám dochází přirozeně - vycházející žáci a nově zařazení prvňáčci a žáci přestupující z jiné školy. Zastupitelnost - v případech, kdy pedagogové chybí je nutné zajistit provoz formou slučování tříd. Pedagogové si tak musí mezi sebou předávat informace o žácích tak, aby i jiní pedagogové zvládli jejich žáky ze třídy. ZÁVĚR: III Převažuje pojetí, že třídní učitel věnuje upřímnou pozornost potřebám své třídy jako celku i jednotlivým dětem. Je jakousi školní/rodičovskou figurou (<i>velký rozpor mezi pg</i>). Má přehled o dění ve třídě a pomáhá řešit problémy. Získává od dětí zpětnou vazbu proaktivně, nejen reaktivně. Vyjednává s ostatními učiteli a ŠPP postupy, které konkrétní žáci nebo kolektiv potřebují (jejich podpora není garantovaná). O rozsahu třídnictví (počet hodin a jejich témata) rozhoduje třídní učitel a sobě se i zpovídá. Vedení veřejně oceňuje excelentní příklady práce třídních učitelů.
VÝSTUPNÍ EVALUACE	10/25 Oblast beze změn. Vedení vnímá větší potřebu posílit kompetence asistentů pedagoga ze třídy v kontextu s třídním učitelem (zejména v komunikaci s rodiči, diskusi o potřebách a nastavení přístupu k žákovi...).

Vedení

Úroveň	Kmenová kultura I.	Kmenová kultura II.	Kmenová kultura III.	Kmenová kultura IV.
--------	--------------------	---------------------	----------------------	---------------------

Indikátor úrovně jevu/procesu				
1. Sdílené hodnoty a vize školy	Nikdo pořádně neví o vizi, hodnotách nebo principech, kterými se škola řídí. Obecné hodnoty a principy, které jsou dány zvenku (zřizovatel, MŠMT...), vedení i učitelé těžce formulují a zpochybňují jejich smysluplnost.	Vedení a někteří pedagogové formulují alespoň částečně vizi, hodnoty nebo principy („něco takového jsme před lety měli, dělali...“, „bylo tam asi“). Jsou většinou vnímány jako formální požadavky, které nemají velký praktický význam. Při popisu hodnot školy pracovníci popisují obecnosti („základní vědomosti“, „slušný a pracovitý člověk“, ...), na dotaz „jaké jsou celoškolní strategie pro jejich dosažení“ dávají neurčité a různorodé odpovědi.	Vedení a většina sboru se ve slovech shodne na vizi, hodnotách či principech. Mají sdílenou představu o tom, jaký je cílový stav školní strategie, v jaké fázi jejího naplňování se nachází. Míra jejich uplatnění v praxi a aplikace definovaných hodnot do každodenního rozhodování a výkonu role je u jednotlivých aktérů velmi různá. Popis toho, v čem je škola jedinečná nebo výrazná a co by se mělo prioritně rozvíjet má ve škole několik různých variant.	Vizi, hodnoty a principy školy její vedení i pedagogové zviditelňují ve své práci. Škola je srozumitelně komunikuje navenek (rodiče, obec). Provádí se upřímná reflexe jejich naplňování. Pracovníci i žáci jsou explicitně hrdí na to, že jsou právě v této škole. Aktivní zástupci vnějších aktérů (rodiče, zřizovatel, spolupracující školy) dokážou poměrně jednoduše popsat, v čem je škola jedinečná nebo výrazná a co pro to její pracovníci dělají.

	fakta Vize (Př. č. 10) Etický kodex (Př. č. 11) - vize je zpracovaná pedagogickým sborem zpracovaná při supervizi v roce 2018? Je k dispozici na webu školy. Jsou s ní seznámeni noví zaměstnanci při jejich nástupu. Každý uchazeč o práci pedagoga nejdříve prochází pohovorem s vedením školy, poté musí alespoň jeden den strávit v nějaké třídě, aby zažil klima oddělení, udělal si představu o žácích, organizaci práce.) Týmy tříd jsou každoročně na úvodní poradě v srpnu motivováni ředitelkou školy k “oprášení” vize školy, pravidel třídy a jednotlivých pracovišť. Ke klimatu školy se nejvíc vztahuje ETICKÝ KODEX PEDAGOGA ŠKOLY, který rovněž vytvořili pedagogové. V tomto kodexu jsou základní principy a hodnoty školy dobře formulované. Během porad paní ředitelka dává ocenění pedagogům, kde vidí naplňování vize a hodnot školy. To znamená, že nějakou svojí činností zviditelňují hodnoty školy. Vedoucí ŠPP komunikuje vizi a hodnoty s rodiči před nástupem do školy na společných schůzkách ještě před zápisem, když rodiče vybírají školu pro své dítě. Rodiče mají předem už dobré reference na školu z mateřských škol. Veřejnost tedy o nás ví, říká se, že to umíme, že u nás děti prožijí pěkně školní čas. Paní ředitelka prezentuje hodnoty a vizi školy při oslovování o sponzorství, při veřejných vystoupeních, zástupcům města. (Například v době covidu vystupovala v televizi, kde prezentovala myšlenky školy, proč škola například dělá vysílání pro děti, natáčí videa.) Z dotazování pedagogů vyplývá: Někteří pedagogové neznají přesně vizi, ale při jejím přečtení ji vnímají jako jasnou, vypovídající. Některé body se jim zdají příliš obecné (vyplývající z obecné povinnosti vzdělávání), cítí potřebu je přeformulovat. Etický kodex pedagoga vnímají jako velmi povedený dokument, který odpovídá prostředí naší školy. Vnímají i rezervy v plném naplňování kodexu u některých kolegyň. Kodex jim dává smysl a pravidla chování a vzájemných vztahů. Jako vizi někteří pedagogové vidí v tvrzení: “Pracovníci i žáci jsou ve škole rádi i rodiče jsou rádi, že jsou jejich děti v naší škole rády.” ZÁVĚR:II Vize, hodnoty a principy školy jsou pro většinu pedagogů srozumitelné, přijímají je jako platné. Vedení podporuje pedagogy v naplňování vize. Je potřeba vizi a principy školy neustále oživovat, připomínat.
VÝSTUPNÍ EVALUACE	10/25 Vize školy a etický kodex pedagoga jsou z velké části součástí života školy. Některé principy se nedaří zcela naplnit. Je potřeba nadále s vizí i kodexem pracovat, oživovat a podpořit všechny pedagogy v přijetí a naplnění. Projekt oživil téma vize školy, ověřil, do jaké míry pedagogové souzní s vizí. Vedení má v plánu při dalším společném vzdělávání téma vize prodiskutovat, zaktualizovat.

2. Kultura vztahů ve sboru školy	Vedení i pedagogové jsou ve svých rolích solitérní, nespolupracují a moc se spolu nebaví. K ostatním se chovají spíše odtažitě, pokud nemusí nebo nemají osobní vazbu, moc spolu nemluví. Jednají z přesvědčení, že práce ve škole je nevděčná, takže je naprosto v pořádku používat i hraničních prostředků, aby člověk vůbec přežil. Pokud se lidé sdružují, vytvářejí izolované skupinky. Ve sboru dochází k pomlouvání (v krajních případech i agresí či vyhrožování).	Většina zaměstnanců se nezajímá o dění ve škole, cítí odpovědnost jen za svůj vlastní výkon. Pro školu jako celek dělají spíše jen to, co je nezbytně nutné, bez vnitřního nadšení a vlastní iniciativy. Sdružují se do skupin, některé podporují pasivně agresivní chování (probírají, jak se např. vyhnout úkolům, které jim nedávají smysl). Jsou přesvědčeni, že ať dělají, co dělají, na jejich situaci to nic nezmění ... takže nepřichází s návrhy na zlepšení a všechny pokusy o inovace skrytě či otevřeně bojkotují.	Lidé se energicky a s nadšením zapojují do dění školy, ale mluví většinou o své vlastní práci. Věří, že pracují pro tým, ale jsou aktivní zejména když jde o jejich osobní priority. Vedoucí pracovníci mají tendenci budovat spíše dvoustranné vztahy než sítě, tj. propojení lidí navzájem bez dohledu manažera. Někteří jsou lépe informovaní než ostatní, neprobíhá zcela otevřené sdílení informací. Pracovníci se cítí oprávněni vznášet kritické soudy o nedostatečných podmínkách pro práci. Nemají ale při tom pocit, že jsou při každém problému součástí řešení.	Týmy, jejichž členové sdílejí společné hodnoty a sledují společný cíl, jsou zde standardní záležitostí. Informace se volně šíří v rámci celé skupiny. Vztahy mezi lidmi jsou založeny na sdílených hodnotách. Lidé mají tendenci ptát se „Co je třeba udělat dál?“ a vytvářet partnerství podle aktuálních potřeb, aby se udělalo vše, co je právě důležité. Pokud někdo přijde s návrhem na zlepšení, většinou ho někdo podpoří, pomůže, přidá se. Zároveň se nikdo nebojí říct, co je špatně, co se nepovedlo a s čím nesouhlasí.
--	---	---	---	--

	Pedagogové jsou rozděleni do “svých” tříd, kde v převážné většině funguje konstruktivní komunikace, jsou schopni týmově řešit nastalé i problémové situace, plánovat, hledat řešení. Předávat si zkušenosti, náměty. V tomto třídním “mikrotýmu” ve většině tříd cítí společnou zodpovědnost za děti ve třídě a všechny své žáky. Mikrotýmy mají různou úroveň kulturu, kterou udává třídní učitelka. Souvisí to také s aktuální životní fází života velké části pedagogů (věk). Několik pedagogů se zajímá o celkové dění ve škole, zapojuje se do aktivit nad rámec své třídy. Část pedagogů organizuje aktivity nad rámec své třídy - pro většinu tříd školy (projektové dny, společné zpívání, tělocvik, výlet) Předávání informací - poslední 3 roky se systematicky předávají informace různé úrovně formou společného google prostředí - sdílený disk. Touto formou (+ upozornění emailem o nové informaci) všichni zaměstnanci mají informace - zápis z pg. rady, plány měsíční, možnosti DVPP - nabídky, projektové dny, upozornění na termíny... Vedení zatím stále musí apelovat na část pedagogů, aby četli maily. I přesto stále někteří pedagogové nemají informace a následně to negativně ovlivňuje práci a vztahy. U některých mailů tedy ředitelka vyžaduje potvrzení o jejich přečtení. Přesto u části pedagogů informace unikají, či jsou zkresleny. Část pedagogů šíří nepodložené informace, spekulace. Několik málo pedagogů negativně komentuje informace, zadání, návrhy, podporují pasivně agresivní chování (“tajně” brblají, sráží navrhované změny, opatření - “je to zbytečné”, “co si zase vymýšlí” “ k čemu tohle bude”...). Ve sboru dochází k pomlouvání, drbům, závisti, pocitům nespravedlnosti (dvojí metr). Z rozhovorů s některými pedagogy: <i>V kolektivu je několik osob, které se snaží mít prospěch hlavně pro sebe na úkor vztahů na pracovišti i práci samotné. Mají potřebu porovnávat ostatní pedagogy, ale nevidí sami sebe, sebe vnímají jako ty nej. Snaží se mít výhody. Svými řečmi šíří nespokojenost, pocit nespravedlnosti i u dalších zaměstnanců. Svým “našeptáváním” rozboří kolektiv. Vytváří se i mocenské skupinky, kde se několik osob spolčí proti někomu.</i> <i>Někteří zaměstnanci jsou přesvědčeni, že vedení školy má své oblíbence, měří dvojím metrem. Mají obavu, že jejich žádostem nebude vyhověno.</i> ZÁVĚR:III Tým pedagogů v rámci třídy sdílí společné hodnoty, sledují společný cíl. Ve škole je několik skupin pedagogů, kteří společně dokáží organizovat aktivity pro celou školu. V kolektivu se objevují pomluvy i pasivně agresivní chování.
VÝSTUPNÍ EVALUACE	10/25 V této oblasti nedošlo k výraznému posunu. Někteří pedagogové se cítí se vztahy spokojenější, dokáží více pochopit a respektovat odlišný přístup, dovednosti ostatních, nemají takovou potřebu zviditelňovat a řešit ostatní. I nadále se v kolektivu objevují prvky pasivně agresivního chování, pocity nedůvěry.

3. Distribuce rozhodovacích pravomocí a zodpovědnosti	Pedagogové si nedovolí mimo výukové záležitosti cokoli rozhodnout sami. Se vším chodí za ředitelem nebo radši nedělají nic, co by vyžadovalo jeho rozhodnutí. Učitelé plní jasně zadané úkoly bez vlastní invence.	Není jasné, co rozhoduje vedení a co si mohou rozhodnout učitelé. Často je jim vytýkáno, že něco dělají, aniž by to probrali s vedením. Rozhodují se jen v méně důležitých otázkách. Vedení se rozhoduje o zavádění změn bez dostatečného vysvětlení, zdůvodnění sboru.	Někteří učitelé plně zodpovídají za jednotlivé projekty nebo procesy školy. Pedagogové často přichází s návrhy, které schvaluje vedení. Zavádění inovací je vedením dostatečně zdůvodněno a komunikováno. Často není jasné, kdo má rozhodovací pravomoci nebo se pravomoci kříží.	Většina pedagogů se kontinuálně podílí na spolurozhodování o organizaci výuky a chodu školy. Učitelé se hlásí k zodpovědnosti za design a fungování důležitých procesů nebo projektů. Jsou iniciativní a často navrhuji zlepšení. Systém rozhodovacích pravomocí je transparentní napříč školou a je aktualizován. Téměř všichni však cítí sdílenou odpovědnost za fungování školy jako celku.
	Vedením je jasně dána struktura kompetencí jednotlivých pracovníků, kteří jsou v těchto kompetencích vedením podporováni. Dokument, který ukazuje strukturu organizace je př. č. 13 - organizační schéma. Každý zaměstnanec má písemnou náplň práce, která je aktualizována v případě potřeby (rozšíření kompetencí). Noví zaměstnanci jsou seznámeni s kompetencí jednotlivých pracovníků. V případě, že se objeví nejasnosti ve struktuře kompetencí, ředitelka školy při poradě sjednocuje informace. Pedagogové se při rozhovoru shodli na: <i>“informace by měly být sdělovány najednou, jednotně, srozumitelně”, aby nedocházelo k šumům. Pedagogové chtějí rozumět tomu, proč je změna. I když je prezentovaná jasná informace, ne všichni přítomní ji pochopí stejně. Ne všechno vnímali.</i> Informace jsou hromadně sdělovány při poradách (5 x ročně), metodických sdruženích, vše včetně zápisu z porady je neprodleně dáno na google disk, četné jsou hromadné e-maily. Aktuální a provozní záležitosti jsou komunikovány ihned - ředitelka, zástupkyně či pověřená osoba projde třídami, na odloučených pracovištích předává veškeré informace vedoucí pracoviště. Pedagogům je připomínána povinnost číst e-maily, reagovat na ně a splnit dané požadavky. Vychovatelky ŠD mají povinnost číst denně zprávy a případně spolupracovat při řešení aktuálních změn (funkční opatření). Učitelky plně organizují výuku, podílí se na chodu školy. Asistentkám je to nabízeno, vnímají to, ale moc toho nevyužívají, mají obavy. Učitelky někdy nemají důvěru v asistentky, asistentky se často bojí, jestli to zvládnou dobře. AP se bojí, co na to řekne učitelka. Všichni pedagogové mohou za vedením školy přijít s návrhy, vedením se jimi vždy zabývá, diskutuje o nich, případně podporuje jejich realizaci. Velkou část projektů, rozvoji vzdělávacích možností a metod, zajištění pestrých kompenzačních, rehabilitačních a dalších pomůcek iniciují někteří pedagogové, případně třídní týmy. ZÁVĚR: III Škola má vybudovaný systém předávání informací napříč celým sborem. Všichni vědí, kde informace naleznou. Přesto se objevují situace, které vyplynuly ze zkrácení některých informací (nedbalý přístup některých zaměstnanců). Kompetence jednotlivých pracovníků jsou jasně formulovány, všichni jim rozumí. Třídní učitelky plně organizují proces výuky ve své třídě, asistentky se podílí na organizaci i tvorbě procesu. Všichni pedagogové se mohou podílet na chodu celé školy, někteří přinášejí funkční návrhy a organizují jejich naplnění.			

VÝSTUPNÍ EVALUACE	10/25 Přebírání zodpovědnosti za různé projekty pedagogy je zažitá, stala se běžnou součástí plánování, života školy . Velká část pedagogů má zodpovědnost za určitou oblast, dokáží aktivitu dovést do zdárného konce, zapojit ostatní, předat informace, není často potřeba zapojení vedení školy. Škola má vybudovaný systém předávání informací napříč celým pg. sborem či v rámci pracovišť - tato oblast je potřeba nadále rozvíjet, ne všichni pedagogové si včas informace přečtou a převedou do praxe, občas dochází k dezinformacím z důvodu jejich nedbalosti.			
4. Postoj školy k rodičům	Rodič je předem vnímaný jako zdroj problémů. Názory rodičů se aktivně nezjišťují. Požadavky a připomínky rodičů se učitelé i vedení snaží tlumit, komplikovat jejich přijetí. Škola i jednotliví učitelé se brání otevřeně sdělovat informace, někdy až na hranici zákona. Při konfliktu s rodičem škola se vedení snaží uplatnit taktiku, aby s řešením mělo co nejméně práce, někdy na úkor rodičů, dítěte nebo pracovníků školy.	Rodiče podle většiny pracovníků nemají co mluvit do toho, co a jak škola dělá. Názory rodičů na kvalitu školy se aktivně nezjišťují, učitelé a vedení spíše reagují na podněty, stížnosti, dotazy. Reagují v minimálním rozsahu nutném ke splnění formálních povinností nebo odstranění problému, nikoliv už jeho příčiny. Konflikty s rodiči se většinou řeší tak, aby byla škola (vedení i učitelé) chráněna před negativními následky.	Zpětnou vazbu od rodičů si sbírají jednotliví učitelé nebo proběhlo celoškolní zjišťování, ale není jasné, kdy a jak bude pokračovat. Zpětná vazba není transparentně vypořádána a převedena do konkrétních opatření. Při podnětu ze strany rodiče se dbá na to, aby byl vypořádán a rodič nemohl nic namítat. Při konfliktu se snaží škola rozhodovat spravedlivě, s ohledem na potřeby, práva a povinnosti všech.	Na rodiče je nahlíženo jako na klíčové klienty školy. Škola pravidelně zjišťuje a vyhodnocuje názory rodičů na kvalitu školy. Výsledkem jsou podněty pro zlepšení, které se zpravidla realizují. Na řešení konfliktů je připraven funkční postup, který je znám rodičům i pracovníkům školy. Aktéři konfliktu bývají funkčně zapojeni do jeho řešení, škola se snaží nerozhodovat autoritativně, ale nabízet možnosti.

Škola dotazníkovou metodou pravidelně zjišťuje a vyhodnocuje názory rodičů (SWOT analýza, autoevaluace školy), na základě vyhodnocení vytváří opatření v akčním plánu odstraňování rizik. Rodiče žáků prvních ročníků vyplňují na konci prvního roku dotazník. Řada podnětů od rodičů vychází z neformálních setkání. Škola pravidelně pořádá setkávání rodičů s odborníkem nebo komunitní setkávání (v rámci šablon III. a šablon JAK). Při těchto setkáních rodiče sdílí své zkušenosti, postoje, potřeby, objevují se i náměty pro školní prostředí. Tato setkávání jsou velmi cenná pro vzájemné pochopení. Účastní se jich jen část rodičů.

Z dotazníkových šetření vyplynulo, že část rodičů očekává od školy v první řadě zabezpečení svého dítěte, nemají potřebu se aktivně podílet na životě školy. Část rodičů má zkrácená očekávání o vzdělávacích možnostech jejich dítěte.

výroky pedagogů:

- *Rodiče chtějí maximum, ale sami to neudělají, rodiče toto chtějí od nás, ale sami se nechtějí angažovat. Rodiče reagují na negativní informace o dítěti: "Ale doma tohle nedělá", rodiče mají nesmyslné požadavky.*
- *Každý rodič je jiný. Mnozí jsou zranění. Mají to těžké.*
- *Jako spolupráci si pedagogové představují možnost zdravé konstruktivní nezraňující komunikace - můžeme si vzájemně říct cokoli, i to těžké, špatné. V tomto vztahu je cca 1 rodič na třídu.*
- *s některými rodiči je komunikace náročná, učitelé mohou přizvat vedení nebo ŠPP*
- *Na třídní schůzky chodí stejní rodiče.*
- *Každý má svou paní „Brblalku“ (náročná matka s přehnanými nároky na dítě, školu i celou společnost).*

Způsob řešení konfliktů - při úvodním setkání s rodiči prvňáčků jsou všichni seznámeni s postupem při řešení konfliktů, podávání námětů, požadavků. V první řadě vše řeší rodič s třídní učitelkou, případně asistentkami. Má možnost konzultovat vše s pracovníci ŠPP, která pomůže k objasnění situace, zjistí si více informací. V další linii se konflikt řeší v přítomnosti ředitelky školy. Občas se stalo, že rodič neřešil situaci s třídní učitelkou a rovnou chtěl řešení u paní ředitelky, ojediněle dva rodiče oslovili s podnětem k řešení zřizovatele (SK). Po této stížnosti ředitelka školy písemně všechny rodiče informovala o postupu při řešení konfliktu, podnětu. Postup pro řešení stížností je ošetřen směrnici (př. č. 15)

Rodič je při řešení konfliktu zván k návrhům na řešení, cílem schůzky bývá nalézt společnou cestu a vzájemné porozumění. Ale naše zkušenost je taková, že konflikty převážně vznikají s rodiči, kteří nejsou schopni nebo nechtějí rozumět, jsou to často rodiče konfliktní, vyžadující privilegia. Cílem schůzky bývá i písemný zápis se vzájemnou dohodou školy a rodiny, vždy klademe důraz na zájem konkrétního dítěte

Z autoevaluace 2020 - 2023 vyplynulo, že komunikace s některými rodiči je obtížná. Celý tým pedagogů se v přípravném týdnu (2021?) proškolil na toto téma. I v rámci metodických sdružení se téma komunikace s rodiči promítla v oblasti prevence a řešení situací spojených s chováním náročným na péči a tvorbě krizového plánu. V krizové intervenci a komunikaci v náročných situacích se v rámci preventivních programů školí pracovníci ŠPP, která v rámci pravidelných návštěv ve třídách konzultuje tuto oblast s pedagogy. Zaměřuje se hlavně na uvědomění si tématu autonomie rodiny a celkově právu rodičů na různý přístup k dětem i míry péče. Pedagogové vnímají jako problematické rozdílný názor v míře péče o dítě (přehnaná péče, nedostatečná péče až zanedbávání, přehnané nároky na dítě). Pracovníci ŠPP některé situace s pojetím rodiny konzultuje s pracovníky místního OSPODu.

	Postoj školy k rodičům - viz výše. O organizaci, podobě výuky, použití metod, forem práce rozhoduje škola jako instituce. Učitelé se zodpovídají vedení školy. Ještě před nástupem žáka do školy se společně schází rodiče (nebo rodič) s pracovnící ŠPP, případně ředitelkou, posleze s třídní učitelkou, navzájem si předávají informace o dítěti, jeho specifických potřebách a schopnostech. Rodič je vnímán jako důležitý partner, který zná své dítě. Dostává informace o tom, co může od školy očekávat, v jaké roli bude. Dále už převážně komunikuje s pedagogy třídy svého dítěte. Na všem se domlouvá s třídní učitelkou. Velká část rodičů se s pedagogy setkává osobně denně při předávání dítěte. Většina tříd zavedla psaní deníků, do kterého pedagogové třídy zapisují to, co dítě ve škole zažilo a rodiče zapisují, co zažilo doma. Dvakrát ročně probíhají ve třídách třídní schůzky, některé třídy je organizují hromadně, některé individuálně. V případě potřeby využívají rodiče možnosti individuálních konzultací kdykoli. Tím, že mnozí žáci mají velmi specifické potřeby, je potřeba se na speciálním přístupu domluvit, rodič může požádat o úpravu takovou, aby vyhovovala dítěti. O tom, do jaké míry škola přizpůsobí podmínky rozhoduje třídní učitelka po poradě s vedením (např. pozdní příchody do školy ze zdravotních důvodů). Rodiče mohou přinášet své návrhy na změny ve škole, málokdo to využívá. Většina rodičů bezvýhradně přijímá to, co ve škole dítě zažívá, zpětná vazba je převážně pozitivní. (SWOT analýza) Rodiče nespolutrochodují o dění ve škole. ZÁVĚR:III Škola pravidelně zjišťuje a vyhodnocuje názory a náměty rodičů. Škola má připraven funkční postup při řešení konfliktů. Rodiče jsou vtahováni do života školy, nespolutrochodují o dění ve škole.			
VÝSTUPNÍ EVALUACE	10/25 Z pravidelného zjišťování názorů a námětů rodičů vyplynulo, že jsou se školou spokojeni, větší část oceňuje předávání informací pomocí komunikačních deníků (ne všichni). Převážně nemají potřebu se zapojovat do dění školy, rodiny jsou zatíženy péčí o dítě s postižením. Menší část rodičů se účastní komunitních setkávání ve škole, kde mohou sdílet své zkušenosti týkající se péče o dítě se zdrav. postižením.			
5. Zpětná vazba od dětí	Vedení školy ani jednotliví učitelé nezjišťují názory dětí na výuku a klima ve třídě. Zpětná vazba od dětí není považována za relevantní.	Škola nedělá žádná celoškolská šetření. Někteří učitelé si individuálně zjišťují názory dětí na svoji výuku nebo na klima ve své třídě. Žádné výsledky se nezveřejňují ani ve škole, ani mimo ni.	Jednou nebo dvakrát za poslední cca 3 roky proběhlo celoškolské šetření názorů dětí na výuku a klima. S výsledky nakládá každý pedagog podle svého. Výsledky jsou případně zveřejněny, ale nevznikají celoškolská opatření.	Škola pravidelně zjišťuje a vyhodnocuje názory dětí na kvalitu výuky a klima ve třídě. Všichni vědí kdy, jak a co se bude zjišťovat. Výsledkem jsou podněty pro zlepšení, které se zpravidla realizují.
	Zpětná vazba je bezprostředně po splnění úkolu - není klasická zpětná vazba. Převážná část žáků není schopna hodnocení vzhledem ke svým rozumovým schopnostem. Za zpětnou vazbu pedagogové považují viditelné známky spokojenosti dítěte, jeho aktivní zapojení, radost, ochota zvládat nové situace, učit se novým dovednostem. ZÁVĚR: III Škola nedělá žádná celoškolská šetření od dětí. Není zapojení dalších aktérů, kteří žijí s dětmi.			

VÝSTUPNÍ EVALUACE	10/25 Zpětná vazba od žáků má v naší škole jiné pojetí vzhledem k jejich rozumovým schopnostem. Zpětná vazba je důležitá, odráží to, jak se žák ve škole cítí. Pedagogové jsou vnímaví k projevům žáků a empaticky na ně reagují.
------------------------------	---

V. Závěr

Velký příběh naší školy se začal odehrávat v roce 1998, kdy vzdělávání žáků s těžkým mentálním a kombinovaným postižením bylo dá se říct “v plenkách”. V Mladé Boleslavi se pro ně vytvořily třídy v rámci Zvláštní školy Na Celně v areálu nynějšího Centra 83, které pod názvem Centrum pro zdravotně postižené při ÚSP poskytovalo komplexní služby osobám s mentálním a kombinovaným postižením od předškolního věku do pozdní dospělosti. Osobností, která dala naší škole směr a duši byla a je paní ředitelka Gabriela Solníčková (Vynikalová), kterou na pár let velmi kvalifikovaně zastoupila Simona Matoušková. Za dvacet osm let v naší škole prožilo školní léta řada dětí s nejrůznějším handicapem, každé z nich bylo naprosto jedinečné a speciální. Pro každého žáka jsme usilovně hledali ten nejlepší přístup, metody, s cílem rozvinout jeho schopnosti, umožnit mu co nejvíce činností zvládat co nejsamostatněji. Naši společnou prioritou bylo, aby naši žáci mohli žít aktivní spokojený život, i když s celoživotní podporou rodiny nebo sociálních a zdravotních služeb. V průběhu let se změnila skladba dětí, v posledních letech máme řadu dětí s náročným chováním vyplývajícím z diagnózy PAS, dětí s těžkým kombinovaným postižením. Změnila se skladba pedagogického sboru, vzhledem k náročnosti žáků máme ve třídách kromě učitelky i dvě až tři asistentky, v jedné třídě dokonce čtyři asistentky pedagoga. V devíti třídách máme devět učitelek a dvacet čtyři asistentek pedagoga. Je nás tedy celkem dost, což je potřeba, ale zároveň to přináší i úskalí. Každá z nás má různé zkušenosti, životní pohled, dovednosti, názor i priority při práci a přístup k žákům. Paní ředitelka vždy umožňovala, aby se pedagogové vzdělávali, vzájemně sdíleli své zkušenosti. Sháněla finance jak na vzdělávání, tak na vybavení školy, takže disponujeme řadou speciálních pomůcek a vybavení včetně IT techniky. Díky tomu mohli pedagogové a tým i škola odborně růst.

Rozvoj školy je nikdy nekončící práce, stále je na čem pracovat, vylad'ovat, učit se. I to byl jeden z důvodů, proč jsme se na jaře v roce 2023 zapojili do cyklu leadershipu v projektu Škola Edu. Celým cyklem leadershipu prošly paní ředitelka, paní zástupkyně ředitelky a vedoucí ŠPP. Díky tomu vedení školy získalo řadu cenných dovedností, pomocí kterých rozvíjelo cíleně dovednosti všech pedagogů, klima školy, vzájemnou funkční komunikaci, podporovalo pedagogy v dalším osobním a odborném rozvoji. Vstup do evaluace školy byl potřebným krokem v procesech, které si vedení školy nastavilo. Program Sborovna proběhl ještě téhož roku v květnu 2023, zúčastnila se většina pedagogického sboru. Proběhla tam opravdu živá diskuze nad řadou témat, která jsou odrazem života školy. Některá témata byla spíš zástupná, zakrývala skutečné problémy, které chtělo vedení školy otevřít k vzájemnému řešení. Řada pedagogů byla vtažena do aktivit spojených s rozvojem školy, podpoře klimatu. Ukázalo

se, jak každý člen pedagogického sboru může mít na svou práci i práci a přístup druhých jiný pohled. Ze Sboroven jsme odjížděli s konkrétními úkoly, na kterých jsme se dohodli.

Byl vytvořen akční plán s těmito oblastmi:

- problematika respiračních onemocnění - téma bylo hodně diskutováno, závěrem bylo vytvoření záznamového sešitku k předávání upozornění na zdravotní stav a domluven postup, jak se zachovat v situaci, kdy je ve škole žák s akutním onemocněním. Toto téma vnímá vedení školy spíš jako zástupný problém, těžko řešitelný. Při závěrečném vyhodnocování se zjistilo, že to opravdu není problém k dalšímu velkému zpracování.
- metodická sdružení - nejdiskutovanější téma na Sborovnách i následně ve škole. Probírala se hlavně jeho smyslnost, forma, povinná účast všech. Došlo k velkým rozporům v tvrzeních některých pedagogů, což vyvolalo negativní reakci u některých kolegyň. Situaci zklidnilo pojmenování povinnosti účastnit se metodických sdružení, témata se přizpůsobují požadavkům pedagogů, kteří každoročně sdělují, jaká témata vnímají jako potřebná. Až na výjimky mají všichni pedagogové v rozpisu pracovní doby nepřímou pracovní dobu v době konání metodických sdružení. Od stanovení této povinnosti se zavedlo a stalo funkčním opatřením to, že se účastní všichni pedagogové, ti, co jsou zrovna nemocní, mají možnost se připojit on-line přes učebnu GCR. V současné době se nikdo metodickým sdružením nevyhýbá, ale pro některé je účast formální povinností. I nadále bude tedy třeba cíleně pracovat na formě i obsahu sdružení, aby se stalo pro většinu přínosným.
- vím, co mě čeká - téma vzájemného předávání informací - v rámci třídy, ŠD, tříd, pater, budov. Téma vzešlo z potřeba velké část pedagogů, kteří se osobně setkali s informačním šumem, nedostala se k nim informace. Souběžně se tímto tématem prolíná kompetence učitelek a asistentek pedagoga, kdo bude předávat informace rodičům nebo jiným pedagogům. Díky stanovení cíle na Sborovnách došlo k posunu v oblasti předávání informací, do současné doby se vyladuje společný prostor na sdíleném google disku. Vyladilo se praktické předávání potřebných informací o aktuálním stavu žáka a nutných opatřeních. I přes nastavení se stává, že jednotlivci nechtou informace, které mají k dispozici, důležité věci je třeba připomínat, vysvětlovat.
- problém řeším hned a s tím, koho se týká, nevytvářím domněnky - téma, kterému se část pedagogů bránila, ale zároveň všichni zažívají negativní dopady pomluv a brblání. Nikomu se brblání nelíbí, ale zároveň je těžké mu někdy odolat. Program Sborovna a následující Na jedné lodi nastartoval větší vnímavost k respektující komunikaci a zmírnění brblání a pomlouvání.

Na Sborovny navázal program kurzu Na jedné lodi - Mise Hero Education, kde nejvíc rezonovalo téma respektovat ostatní a zároveň vyvažovat přístup tak, aby byl v souladu s pracovními povinnostmi a vizí školy. To, jak jsme odlišní, se ukázalo při cvičení typologie podle živel. Programu se zúčastnila většina pedagogického sboru. Rok po Na jedné lodi se pedagogové aktivně zúčastnili kurzu Zpětná vazba. Všechny projektem podporované kurzy Sborovna, Na jedné lodi a Zpětná vazba byli pro rozvoj celého týmu školy důležitými milníky. Společné vzdělávání umožňuje více navnímat, pochopit, porozumět jednotlivcům i dynamice mikrotýmů tříd. A právě to je potřebným prvkem pro celkový rozvoj školy - upevňování vize školy, předávání příkladů dobré praxe, vzájemného obohacování, budování zdravého klimatu.

Evaluace školy v rámci projektu Škoda EDU, která probíhala od jara 2024 do současného vyhodnocování, přinesla řadu postřehů a pomohla k nastavení dalších cílů rozvoje školy.

Díky ní jsme si uvědomili silné stránky naší školy:

- učení sociálním dovednostem - uvědomili jsme si, že se jedná o klíčový prvek školního života
- školní poradenské pracoviště - stalo se skutečnou oporou pedagogů
- využívání externích prostředí - je běžnou praxí
- distribuce pravomocí - přebírání zodpovědnosti je zažité
- postoj k rodičům
- zpětná vazba od dětí - je velmi specifická tím, že děti jsou specifické

K částečnému posunu došlo v oblastech:

- učení řešení konfliktů - máme větší snahu rozklíčovat příčinu, tvoříme krizové plán
- netolerance agrese u žáků - vhodné a odborné zacházení s agresí a chováním náročným na péči
- DVPP - díky finančním zdrojům bylo možné umožnit odborný i praktický růst pedagogů, vytváří se skupina specialistů na bazální stimulaci
- expertní podpora - část pedagogů využívá supervizi

Vedení školy i pedagogové si uvědomují potřebu neustále pracovat na vizi školy, upevňovat pravidla vzájemné komunikace a přístupu k žákům i rodičům, je to nikdy nekončící proces. Projekt Škoda EDU pomohl zhodnotit současný stav školy, nastavit změny, vybavit vedení školy a pedagogy dovednostmi pro práci na rozvoji školy. Ač jsme všichni nuceni čelit novým požadavkům, změnám, náročným situacím, hlavní cíl máme stále stejný, a to jsou naši žáci. Uvědomili jsme si, že právě přímá práce s nimi je na velmi dobré úrovni. Pedagogové se naučili více otevřeně komunikovat, vyjádřit svůj názor, což je pozitivní obraz, který ale má někdy za následek nepochopení či zranění u některých jednotlivců. Vedení školy díky projektu leadershipu přineslo změny, což přirozeně zvýšilo nároky na pedagogy, u některých až nejistotu, zátěž. V současné době

se nastavené změny a pravidla vyladují, dotvářejí a právě vyhodnocení celého procesu evaluace ukazuje pozitivní změny s mírným odstupem, nadhledem. Je přirozené, že ne každý pedagog přijímá změny s nadšením a pochopením, o to víc je potřeba, aby každý měl možnost spoluvytvářet náš společný školní prostor - vztahy, komunikaci, přístup k žákům, rodičům. I když jsme různí, musíme se společně učit respektu k těm ostatním a umožnit všem zažít zdravé pracovní prostředí, ve kterém bude dobře jak našim žákům, tak pedagogům.

Účinnost opatření obsažených v předchozím vlastním hodnocení

Z navržených opatření z předchozího vlastního hodnocení školy bylo odstraněno mnoho nedostatků a včasným zachycením rizik se naopak předešlo nedostatkům jiným. Některá opatření je nutné nadále rozvíjet.

Datum vyhotovení zprávy: 29. 6. 2026

Vypracovala: Jana Holubová, Jana Pokovičová, Alena Kolnerová, Gabriela Solníčková

Mgr. Gabriela Solníčková, MBA, ředitelka školy

Za Školskou radu: Jaroslava Nechvátalová, Mgr. Tomáš Valášek, Mgr. Jana Regnerová

Zpráva projednána v pedagogické radě dne: 24.8.2026

Zpráva projednána ve školské radě: