



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



ZPRÁVA Z MAPOVÁNÍ STAVU **INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA SŠ A VOŠ** **V JIHOMORAVSKÉM KRAJI**

Zpracovala: Mgr. Alexandra Patočková

Zpracováno: říjen 2021

OBSAH

1.	ÚVOD	3
2.	POPIS SOUBORU MAPOVANÝCH ŠKOL	6
3.	ZJIŠTĚNÍ ZÍSKANÁ V MAPOVANÝCH ŠKOLÁCH	12
3.1.	Vnímání a pojetí inkluze	13
3.2.	Zkušenosti s prací se znevýhodněnými a nadanými žáky	16
3.3.	Poskytování poradenských služeb	20
3.4.	Inkluze a její vývoj v návaznosti na vyhlášku č.27/2016 sb.	23
3.5.	Zkušenosti se vzděláváním v době distanční výuky	24
3.6.	Ostatní zjištění	26
4.	DOPORUČENÍ	29
4.1.	Doporučení zřizovateli/decizní sféře	29
4.2.	Doporučení vedení školy	30
4.3.	Doporučení pedagogickým pracovníkům a zaměstnancům školy	30
4.4.	Doporučení vedení a pracovníkům školských poradenských zařízení	31
5.	SHRNUTÍ A ZÁVĚR	33
6.	SEZNAM ZKRATEK	35

1. ÚVOD

Předpokládaný rozsah využití Krajských zpráv z mapování stavu inkluzivního vzdělávání na SŠ a VOŠ (dále většinou jen „Krajská zpráva z mapování“) je určen zejména chartou projektu P-KAP. V souladu s Chartou projektu P-KAP je tato zpráva určena k řízení předmětné oblasti na území krajů (například odborům školství) a zároveň jako součást metodické podpory tvorby KAP, zejména v oblasti intervence Podpora inkluze. To také koresponduje s rozsahem využití uvedeným v Metodice rovných příležitostí ve vzdělávání pro prioritní osu 3 OP VVV, která uvádí, že Krajskou zprávu z „mapování“ lze využít jako „podklad pro pracovní skupinu v Krajských akčních plánech“ (viz str. 8 Metodiky).

Krajskou zprávu z mapování lze využít případně i pro jiné činnosti spadající do působnosti krajů, nicméně je potřeba nezapomínat, že se jedná o kvalitativní rozbor situace v oblasti inkluze ve vzdělávání (viz postup zpracování zpráv níže). Nejedná se tedy o kvantitativní šetření a kvantitativní vyjádření jsou zde použita pouze pro popis zkoumaného souboru a z důvodů zachování objektivity nejsou nijak dále analyzována.

Postup zpracování Krajské zprávy z mapování

Při zpracování této finální verze krajských zpráv se vychází z mapování na všech školách navštívených v rámci druhé vlny mapování, tj. v období od července 2018 do října 2021 včetně. Tato zjištění jsou srovnávána se zjištěními z první vlny mapování (2016 – 2018). V období let 2016 – 2021, v rámci ČR, byly v průběhu první i druhé vlny mapování osloveny všechny školy, tj. 100 % existujících SŠ a VOŠ. Jejich přesný počet se v průběhu 6 let průběžně měnil – z důvodu zániku, slučování atd., nicméně za tu dobu se jednalo o 1364 škol. Počet škol oslovených v rámci kraje je uveden v kapitole 2. Popis souboru mapovaných škol.

Zpráva o stavu inkluze na škole

Hlavní metodou sběru dat při mapování stavu inkluze na jednotlivých školách jsou polostrukturované individuální rozhovory s předem stanovenými okruhy

témat. Od uzavření škol v době pandemie byly rozhovory realizovány, kromě do té doby výhradní prezenční formy, také v on-line formě (zejména v MS Teams). Tyto rozhovory jsou realizovány v každém kraji garanty inkluze, jimiž jsou lidé s vysokoškolským vzděláním v psychologii (případně ve speciální pedagogice) s rozsáhlými poradenskými zkušenostmi.

Délka rozhovoru je samozřejmě odvislá od situace v oblasti inkluzivního vzdělávání na každé škole, nicméně především z důvodu stanovených počtů škol a úvazku garanta inkluze v kraji je obvyklá délka rozhovoru cca 30 minut, kratší rozhovor bývá někdy realizován jen v případě žáka nebo jeho zákonného zástupce, a to zejména s ohledem na laické názory respondenta.

Vzhledem k velké různorodosti možností formulace otázek/okruhů a faktu, že tyto musí být vždy přizpůsobeny situaci ve škole a respondentovi, je každý okruh charakterizován jeho „mapou“. Otázky jsou kladeny z pohledu pozice respondenta, a konkrétní formulace záleží na tazateli, s cílem pokrýt co největší část „mapy“ (nejlépe celou) s ohledem na časové možnosti.

Rozhovory jsou realizovány se zástupcem vedení školy, učitelem, pracovníkem školního poradenského pracoviště a žákem nebo jeho zákonným zástupcem (popřípadě s oběma). Z tohoto důvodu je specifikované znění mapovaných okruhů ve dvou verzích – pro profesionály a laiky (žáky a zákonné zástupce).

Rozhovory jsou striktně anonymizovány, jsou podmíněny samozřejmě souhlasem respondenta a v případě žáků i informovaným souhlasem zákonného zástupce žáka (tam, kde to je relevantní).

Pro potřeby analýzy je z rozhovoru pořízen zvukový záznam (v případě, že respondent odmítne zvukový záznam, je pořízen záznam písemný ve formě poznámek). Relevantní části zvukového záznamu jsou přepsány do zvláštního dokumentu. Následně je zpracována zpráva školy, včetně doporučení pro zlepšení stavu inkluze.

Krajské zprávy z mapování

Při zpracování krajských zpráv z mapování jsou dodržovány dvě zásady, jež vycházejí z významu slovního spojení „mapování inkluze“ – při mapování jsou pozorované jevy ve zprávě zmíněny v přiměřených proporcích, tzn. často se

vyskytující témata zdůrazněna oproti tématům okrajovým. Na druhou stranu jde o mapování inkluze, tzn. ani na řídce se vyskytující jevy nebo otázky nezapomínáme, stejně tak jako na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Zpracování krajských zpráv znamená souhrnné zpracování výstupů jednotlivých zpráv pro školy, jejichž předmětem je kvalitativní rozbor aktuálního stavu inkluze na každé škole.

2. POPIS SOUBORU MAPOVANÝCH ŠKOL

Tato zpráva vychází z průběhu druhé vlny mapování stavu inkluze na SŠ a VOŠ, v němž bylo osloveno 72 škol (54 % škol v rámci kraje).

Následující tabulky obsahují kvantitativní popis mapovaných škol, aby bylo patrné, přibližně kolik žáků bylo mapováním pokryto. Je třeba upozornit na to, že nejde o výsledek kvantitativního šetření, proto údaje v tabulkách nelze interpretovat jako statistické údaje nebo je používat pro srovnávání. Současně je nutné vzít v úvahu to, že číselné údaje sdělené vedením škol mohou být v některých případech pouze přibližné.

Celkově za kraj:

Počet žáků celkem:	16003	celkem		diagnostikovaní		bez diagnostiky	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Z toho žáci:	Cizinců	249	1,55	69	0,43	180	1,12
	kulturně a sociálně znevýhodnění	153	0,95	15	0,09	138	0,86
	Nadání a mimořádně nadání	82	0,51	22	0,14	60	0,37
	s SPU*	919	5,74	824	5,15	95	0,59
	SPCH**	105	0,65	85	0,53	20	0,12
	SPUCH***	46	0,29	46	0,29	0	0
	s PAS****	70	0,44	62	0,39	8	0,05
	se smyslovými vadami	33	0,21	30	0,19	3	0,02
	s LMP*****	119	0,74	119	0,74	0	0
	s SMP, TMP*****	42	0,26	42	0,26	0	0
	s fyzickým postižením	35	0,22	34	0,21	1	0,01
	s kombinovanými vadami	75	0,47	65	0,41	10	0,06
	Jiné (psychické obtíže, diabetes apod.)	194	1,21	101	0,63	93	0,58

* Specifické poruchy učení ** Specifické poruchy chování *** Specifické poruchy učení a chování **** Poruchy autistického spektra ***** Lehké mentální postižení ***** Středně těžké mentální postižení, těžké mentální postižení

Na mapovaných SŠ a VOŠ v rámci kraje studuje celkem více než 9802 žáků. Nejpočetnějšími skupinami žáků se SVP jsou žáci se SPU a

také s OMJ. Počet žáků s LMP v tabulce výrazně navyšují žáci pouze jedné školy, která se na vzdělávání těchto žáků specializuje. Více informací viz tabulka Ostatní školy.

Jak vyplývá z rozhovorů uskutečněných v rámci mapování, žáků nadaných a také žáků kulturně a sociálně znevýhodněných bude reálně na školách výrazně více, než kolik školy v tabulce uvedly.

Gymnázia (obory kategorie K):

Počet žáků celkem:	5493	celkem		diagnostikovaní		bez diagnostiky	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Z toho žáci:	Cizinců	65	1,18	32	0,58	33	0,60
	kulturně a sociálně znevýhodnění	1	0,02	1	0,02	0	0
	Nadaní a mimořádně nadaní	69	1,25	16	0,29	53	0,96
	s SPU*	194	3,53	176	3,2	18	0,33
	SPCH**	3	0,05	3	0,05	0	0
	SPUCH***	1	0,02	1	0,02	0	0
	s PAS****	20	0,37	12	0,22	8	0,15
	se smyslovými vadami	4	0,07	4	0,07	0	0
	s LMP*****	0	0	0	0	0	0
	s SMP, TMP*****	0	0	0	0	0	0
	s fyzickým postižením	2	0,04	2	0,04	0	0
	s kombinovanými vadami	3	0,05	3	0,05	0	0
	Jiné (psychické obtíže, diabetes apod.)	44	0,8	22	0,4	22	0,4

* Specifické poruchy učení ** Specifické poruchy chování *** Specifické poruchy učení a chování **** Poruchy autistického spektra ***** Lehké mentální postižení ***** Středně těžké mentální postižení, těžké mentální postižení

Tato kategorie škol byla ve druhé vlně mapování v Jihomoravském kraji v nejmenším zastoupení (29%).

V rámci mapování byla navštívena jak gymnázia čtyřletá, tak víceletá.

Vzhledem k náročnosti studia na gymnáziích zde studují žáci zejména s lehčími typy znevýhodnění ve smyslu SPU. Druhu početnou skupinou jsou cizinci.

V tabulce je uveden vysoký počet nadaných žáků, což je největší změna oproti první vlně mapování v Jihomoravském kraji, jde o 50% nárůst. Mnoho škol také oficiálně nadané žáky dle platné legislativy zatím neregistruje v takovém počtu, jakému odpovídá realita a tak je pravděpodobné, že žáků s nadáním je zejména na gymnáziích ve skutečnosti ještě výrazně více. (viz kapitola 3.2).

Žáci s LMP, SMP a TMP se přirozeně na školách s kognitivně náročnými obory typu K nevyskytují.

Školy poskytující střední odborné vzdělání (obory kategorie J, E, H, L, M):

Počet žáků celkem:	3581	celkem		diagnostikovaní		bez diagnostiky	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Z toho žáci:	Cizinců	75	2,1	9	0,25	66	1,85
	kulturně a sociálně znevýhodnění	140	3,91	5	0,14	135	3,77
	Nadaní a mimořádně nadaní	7	0,2	1	0,03	6	0,17
	s SPU*	331	9,24	282	7,87	49	1,37
	SPCH**	69	1,93	49	1,37	20	0,56
	SPUCH***	19	0,53	19	0,53	0	0
	s PAS****	28	0,78	28	0,78	0	0
	se smyslovými vadami	21	0,58	18	0,5	3	0,08
	s LMP*****	90	2,51	90	2,51	0	0
	s SMP, TMP*****	3	0,08	3	0,08	0	0
	s fyzickým postižením	30	0,84	30	0,84	0	0
	s kombinovanými vadami	29	0,81	19	0,53	10	0,28
	Jiné (psychické obtíže, diabetes apod.)	79	2,16	33	0,92	46	1,24

* Specifické poruchy učení ** Specifické poruchy chování *** Specifické poruchy učení a chování **** Poruchy autistického spektra ***** Lehké mentální postižení ***** Středně těžké mentální postižení, těžké mentální postižení

Školy poskytující střední odborné vzdělání tvořily největší část (necelých 40 %) ze škol mapovaných v druhé fázi.

Ostatní školy (oborově významně smíšené typy středních škol: všeobecné a odborné smíšené typy škol; VOŠ; Praktické školy; střední školy speciálně zaměřené na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami):

Počet žáků celkem:	2802	celkem		diagnostikovaní		bez diagnostiky	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Z toho žáci:	Cizinců	47	1,32	4	0,14	33	1,18
	kulturně a sociálně znevýhodnění	8	0,29	5	0,18	3	0,11
	Nadaní a mimořádně nadaní	3	0,11	3	0,11	0	0
	s SPU*	123	4,39	120	4,28	3	0,11
	SPCH**	11	0,39	11	0,39	0	0
	SPUCH***	11	0,39	11	0,39	0	0
	s PAS****	20	0,71	20	0,71	0	0
	se smyslovými vadami	7	0,25	7	0,25	0	0
	s LMP*****	27	0,96	27	0,96	0	0
	s SMP, TMP*****	39	1,39	39	1,39	0	0
	s fyzickým postižením	2	0,08	1	0,04	1	0,04
	s kombinovanými vadami	43	1,53	43	1,53	0	0
	Jiné (psychické obtíže, diabetes apod.)	40	1,43	16	0,57	24	0,86

* Specifické poruchy učení ** Specifické poruchy chování *** Specifické poruchy učení a chování **** Poruchy autistického spektra ***** Lehké mentální postižení ***** Středně těžké mentální postižení, těžké mentální postižení

Mapování v této oblasti se zúčastnilo 15 škol, z toho 3 VOŠ, 3 školy sloučené, 9 škol praktických (což je víc než 50% nárůst oproti první vlně mapování).

Vyšší odborné školy

Na VOŠ evidujeme minimální počet studentů se SVP. Důvodem je věk a s tím spojený přístup žáků, kteří již nechtějí být podporováni, neobracejí se na výchovné poradce a zvládají studium svépomocí; většina vad je již kompenzována.

Praktické školy

Tyto školy jsou speciálně zaměřené na žáky zdravotně znevýhodněné

(především se smyslovými vadami, kombinovanými vadami a fyzickým postižením) a s handicapem jiného druhu. Některé školy mají jako obor i jedno nebo dvouletou praktickou školu. Tam jsou handicapové i v kategorii SMP. V tabulce je proto výskyt některých handicapů výlučně nebo ve velké většině právě na těchto školách. Týká se to především LMP, SMP, TMP a kombinovaných vad, kde pozorujeme velký nárůst oproti průměru a dle očekávání také 100% nárůst v porovnání s gymnázií. S mírou a závažností handicapu souvisí pravděpodobně i sociální statut a potřeba těchto žáků. Zvýšený, téměř dvojnásobně, je i výskyt kategorie poruch chování a PAS, které se také na speciálních školách nacházejí ve větší míře než na školách běžných.

Obory s významně vyšším počtem „inkludovaných“ žáků:

EQF	ISCED 97	Kategorie vzdělání	Obory s významně vyšším počtem „inkludovaných“ žáků – příklady oborů	Žáci
2	2C	C	Praktická škola dvouletá	LMP a SMP
	3C	J	V rámci kraje byla do mapování zahrnutajen jedna škola s oborem typu J - Pečovatelské služby	Všechny SVPkromě nadaných
		E/2 roky	Všechny obory typu E mají vyšší početžáků se speciálními vzdělávacími potřebami	Všechny SVP kromě nadaných, PASa smyslových vad
		E/3 roky	Všechny obory typu E mají vyšší početžáků se speciálními vzdělávacími potřebami	Všechny SVP kromě nadaných, PASa smyslových vad
3		H	Nespecifikováno	Zejména žáci s SPU a OMJ
4	3A	K	Gymnázia	Nadaní
		L/sš	Zde nejsou obory s vyšším počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	x
	4A	L/nádst.	Zde nejsou obory s vyšším počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	x
	3A	M	Nespecifikováno	SPU a žáci s OMJ
6	5B	N	Na VOŠ nejsou obory s vyšším počtemžáků se speciálními vzdělávacími potřebami	x
		P	Konzervatoře	Nadaní ve smyslu talentu

Z mapování vyplývá, že nejvíce inkludovaných žáků bývá, kromě oborů typu C a J, které jsou primárně určeny žákům se SVP, na oborech typu E. Na oborech typu H a M jich potom studuje menší počet, ale i do těchto oborů školy žáky se SVP běžně přijímají. Málo inkludovaných žáků v řádu jednotlivců pak navštěvuje obory typu L, N a P. Speciální postavení mají obory typu K, kde jsou jednoznačně nejvýraznější skupinou inkludovaných žáků žáci nadaní.

3. ZJIŠTĚNÍ ZÍSKANÁ V MAPOVANÝCH ŠKOLÁCH

V následujících kapitolách jsou shrnuta zjištění vyplývající z rozhovorů s respondenty daných škol. Pro větší autenticitu a přesnost jsou připojeny také citace daných respondentů. Mapování probíhalo formou rozhovorů se čtyřmi respondenty v budově školy. Jedním ze strany vedení školy, jedním ze školního poradenského pracoviště (ŠPP), s třídním učitelem a žákem nebo jeho zákonným zástupcem. V průběhu korona virové krize se rozhovorů neúčastnil respondent žák, případně jeho zákonný zástupce, jelikož výuka byla v této době již v distanční formě. Rozhovory byly realizovány osobně v prostorách školy, za dodržování přísných hygienických pravidel.

Je důležité chápat, že inkluze ve vzdělávání je proces, který se mění a vyvíjí v čase v závislosti na jeho ukotvení v legislativě, připravenosti a informovanosti škol a jejich pracovníků a také náladě ve společnosti. V našem případě také v souvislosti s probíhající korona virovou krizí. Rozhovory s respondenty tedy odrážejí aktuální stav dané doby.

Je také důležité zmínit, že druhá vlna mapování ŠS a VOŠ v Jihomoravském kraji byla více zaměřena na praktické školy (bylo jich osloveno a zmapováno 9) a to vysvětluje nárůst těžších hendikepů ve školách v tabulce: Ostatní školy (oborově významně smíšené typy středních škol: všeobecné a odborné smíšené typy škol; VOŠ; Praktické školy; střední školy speciálně zaměřené na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami) viz kapitola 2.

Rozhovory s respondenty byly strukturované do šesti celků a každému se zde budeme věnovat zvlášť. V prvním z celků (zde 3.1) byly kladeny otázky ohledně pojetí inkluze, jejich osobním názoru na ni, návrzích na lepší fungování a metodické podpoře dané školy. V druhém z nich (zde 3.2) byli respondenti dotazováni na speciální vzdělávací potřeby jejich žáků, na počet žáků a žáků se SVP na konkrétní škole, metody a formy výuky, které užívají zohlednění obtíží při zkouškách, na práci s nadanými žáky, užití formativního hodnocení, vztahy mezi spolužáky, adaptační

kurzy a soutěže, spolupráce a mimoškolní aktivity. Třetí z nich (zde 3.3) mapuje jejich spolupráce se školním poradenským zařízením, PPP, SPC, formu ŠPP, spolupráci mezi pedagogy a dalšími pracovníky, využití asistentů pedagoga, řešení nevhodně zvoleného oboru, spolupráci s rodiči, fungování studentské rady nebo parlamentu a schránky důvěry. Čtvrtý celek (zde 3.4) mapuje jejich seznámení s vyhláškou platnou od 1.9.2016, jejich názory a změny, které byly v souvislosti s vyhláškou zavedeny. Pátý celek (zde 3.5) se zabývá podrobněji specifiky výuky v distanční formě, fungování ŠPP, metodami, které se v této situaci osvědčily a možnými následky této zkušenosti pro školu a školství obecně. Poslední, šestý celek (zde 3.6.) potom zjišťuje, jaké jsou na škole překážky inkluze, nejčastější řešené problémy se žáky a dává respondentům prostor dodat cokoli v rámci daného tématu.

3.1 Vnímání a pojetí inkluze

Pojem inkluze neboli společné vzdělávání je v Jihomoravském kraji při výuce na středních a vyšších odborných školách vnímán a chápán v souladu s aktuálně nastavenou legislativou. Koncept společného vzdělávání byl respondentům dobře známý z praxe už dříve, vesměs všichni se shodovali na tom, že jej více či méně uplatňovali již před jeho ukotvením v zákoně.

Během rozhovorů jsem často narazila na problém chápání pojmu inkluze jako takového. Vyplynulo, že tento pojem je mnohdy zaměňován s pojmem integrace.

Školy byly specifické nejen svým zaměřením, ale i svým vnímáním inkluze a vzdělávání. Bylo možné pozorovat vše na spektru od úplného přijetí inkluze a souznění s ní, přes její tolerování až přes nesouhlas a odmítání inkluze. K tématu se vstřícněji vyjadřovali členové ŠPP, ze škol to byly soukromé školy, či školy s možností menšího počtu žáků ve třídě a rozšířeným modelem ŠPP. Nejčastějšími odpůrci inkluze byli pedagogové s letitou praxí v běžném školství a často s malou nebo

žádnou zkušeností s žáky se SVP, ze škol potom typ učňovské školy.

Mezi inkludované žáky respondenti nejčastěji řadili žáky s hendikepy jak fyzickými, tak mentálními, žáky z cizojazyčného prostředí nebo sociálně znevýhodněné, nejčastěji pak žáky s poruchami učení. Zajímavé je, že většina respondentů nezačleňovala žáky nadané. Otázky prvního celku byly nejčastěji děleny takto:

V prvním okruhu otázek byly školy tázány na jejich představu o **Škole snů**, jejich výklad **Pojmu inkluze**, její **Klady a zápory** – jejich osobní postoj k tématu a **Vlastní návrhy, jak by vypadala inkluze**, kdyby to bylo na nich. Po zodpovězení těchto otázek již bylo zřejmé, jak škola a její zaměstnanci k inkluzi přistupují a jestli a jak je pochopena. V prvním okruhu otázek se často odhalilo, že respondenti zaměňují pojem inkluze a integrace, viz výše.

Odpovědi se dle předpokladu lišily především dle typu školy. Nejpozitivněji se k inkluzi vyjadřovali členové ŠPP, mladší pedagogové a také obecně zaměstnanci, kteří jsou v častějším a bližším kontaktu se žáky se SVP.

Odmítání inkluze nejčastěji vycházelo z nevědomosti a s tím spojeným strachem. Nejčastěji byly předkládány obavy o snížení úrovně učiva pro intaktní žáky a nemožnost se všem adekvátně věnovat. Často je vysloven také názor, že je důležitá míra handicapu. Obecně jsou žáci s mentálním postižením jakéhokoli stupně považováni za nevhodné pro zařazení do běžných škol, podobně žáci s extrémní formou ADHD. Není tomu tak, překvapivě, u žáků s poruchou autistického spektra, na které se většina škol je schopna adaptovat. (Se žáky s mentálním postižením nemají problém střední školy, které mají E obory přímo na ně zaměřené, a také střední školy speciální.) Další častá obava a námitky, která se opakovala, převážně na učilištích, byla možnost uplatnit se v praxi – žák by se měl vzdělávat pro budoucí uplatnění (názor zejména učitelů odborných předmětů a odborného výcviku). Pokud toho není schopen nebo jen zčásti, je to jen zátěž a trápení pro něj, rodiče, učitele a všechny ostatní.

Prakticky všechny školy se shodovaly na tom, že nejvíce by pomohlo

snížit počet žáků ve třídě. Tento apel a přání vyslovili všichni respondenti pouze s výjimkou těch, kteří již tuto možnost ve škole mají.

Nižší počet žáků by pomohl především v individualizaci výuky a také s navázáním bližších vztahů mezi žáky a pedagogy a tím i budování důvěry. Další častá shoda panovala v tom, že jako nejpodstatnější pro ideální fungování školy a inkluze respondenti uváděli vnitřní silnou motivaci žáků ke studiu, zájem z jejich strany, ale stejně tak ze stran rodičů a pedagogů.

Inkluzi popisují jako vytváření prostředí, kam se vejde každý bez ohledu na svoje limity, znevýhodnění, parametry. Nemění lidi, ale mění prostředí tak, aby tam každý našel svoje místo a ostatní mu rozuměli. Je to bezpečný proces pro všechny zúčastněné.

Citace z prvního okruhu otázek mapování: *„Co máme tady za žáky, ať už mají IVP nebo jenom nějakou podporu, tak to funguje hrozně dobře, možná i tím, že máme kvalitní ŠPP, tak máme oporu v nich, že nám pomáhají, vysvětlují a ty doporučení nám vysvětlují a pro každý ten předmět se snažíme najít nějaké ty podmínky, aby tomu studentovi to sedlo. ... Když vezmu toho mého žáka, který je nevidomý, tak on je extrémně nadaný, extrémně inteligentní, on má ten handicap pouze že nevidí.“*

„Bylo lepší, podpořit školy v tom, aby měly plnohodnotná poradenská pracoviště, aby to nebylo založeno na pouhých šablonách, kde co dva roky se obávám, jestli budeme mít na školního psychologa, na metodika prevence, na speciálního pedagoga. Prostě tyhle ty funkce. Myslím si, že pokud chceme mít inkluzi plnohodnotnou, tak je potřeba zajistit ze shora, dát školám ty možnosti a prostředky, aby se to mohlo nějakým způsobem vyvíjet v čase, aby se mohlo reagovat na změny, na prostředí, ve kterých se ti lidé nacházejí, tak to si myslím, že je velice důležité.“

„Domnívám se, že by měl být více konkretizován výběr těch žáků, měly být uzpůsobeny potřebám té školy nebo zvoleného oboru a pochopitelně i možnostem té školy, ... nastává problém odborného výcviku, což je polovina celého výukového procesu...“

Poslední otázka prvního okruhu se zabývá **Metodickou podporou a proškolení zaměstnanců školy v oblasti inkluze (aktuální, očekávaná)**. Ta je nejčastěji hodnocena kladně, většina respondentů cítila od vedení školy podporu v dalším vzdělávání. Největší rozdíl byl v tom, zda v tomto ohledu vedení pedagogů motivovalo, případně tlačilo k intenzivnímu sebe rozvoji, nebo je pouze podporovalo, když sami projevíli zájem. Pouhá podpora totiž často vyústila v menší proškolenost pedagogů a často i negativnější přístup k inkluzi. Největší proškolení se projevovalo u škol s vyšším výskytem žáků se SVP a s pozitivním vnímáním inkluze. Nejvíce informací se k pedagogům dostává od členů ŠPP, kteří jsou zpravidla proškolení komplexněji.

Srovnání s první vlnou mapování: školy jsou lépe informované a inkluzi nakloněné už jen z toho důvodu, že s ní pracují další dobu, za kterou se stihli lépe proškolit a získat v určitých tématech větší jistotu a oporu. V problematice se orientují také lépe, ovšem je zde stále velký prostor pro zlepšení zvláště pak v samotné interpretaci pojmu inkluze.

3.2 Zkušenosti s prací se znevýhodněnými a nadanými žáky

V druhém okruhu otázek se respondenti shodují na tom, že jsou na přítomnost žáků se SVP zvyklí, jelikož jich přibývá. Jako naprosto běžnou vnímají přítomnost žáků s poruchami učení a to napříč spektru typu škol. Často jsou to zároveň jediné SVP, na které jsou zvyklá gymnázia, s výjimkou žáků nadaných. Respondenti na gymnáziích jsou často uzavřenější možnostem inkluze žáků se SVP vyšších stupňů a mentálních hendikepů. Na druhou stranu k fyzickým hendikepům jsou obecně otevřenější než učiliště.

Otázky tohoto tematického okruhu mapovaly **Speciální vzdělávací potřeby žáků**, kteří se na konkrétní škole nejčastěji vyskytují, **Počet žáků ve škole a se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)** (tato otázka je zodpovězena viz výše v kapitole 2 POPIS SOUBORU MAPOVANÝCH ŠKOL.) **Metody a formy výuky**, které se jim osvědčují v práci se žáky se SVP, **Zohlednění obtíží žáka při zkouškách, přijetí a ukončení studia**, užívání **Formativního hodnocení, Vztahy mezi spolužáky** ve třídě a ve vztahu

k žákům se SVP, s tím související **Adaptační kurzy**. Tento kruh se dále zabývá prací s **Nadanými žáky** a tím, jak je daná škola rozvíjí, s tím také úzce související **Soutěže, spolupráce, mimoškolní aktivity**.

Na gymnáziích se běžně vyskytují žáci nadaní, častěji však zůstávají nediodagnostikovaní. Na těchto školách jsou také nejvíce zvyklí na individuální rozvoj takovýchto žáků a na jejich podporu ve formě soutěží, ale primárně motivaci ke spolupráci s jinými ŠŠ a také VŠ. Na gymnáziích jsou hojně zastoupeni žáci s poruchami učení a žáci s psychickými obtížemi. Nejvýrazněji respondenti zaznamenávají právě nárůst psychických obtíží u žáků. Méně často, ale nikoli vůbec, se na gymnáziích vyskytují žáci s fyzickými hendikepy a lehčími mentálními postiženími. SVP je nejčastěji v 1. a 2. stupni podpůrných opatření, méně často ve 3. a výjimečně ve 4.

Na učilištích se nejčastěji vyskytují žáci kulturně a sociálně znevýhodnění A také s poruchami učení a chování. Méně často pak žáci s lehčím a středním mentálním postižením, nejčastěji žáci s ADHD, poruchami pozornosti, hyperaktivní, s kombinovaným postižením aj. Nejméně často pak žáci s těžkým mentálním postižením, s fyzickými hendikepy a žáci nadaní. Zde častěji řeší zneužívání SVP ze stran žáků než na jiném typu škol.

Za praktické školy potom jeden z příkladů: respondenti nejčastěji volí individuální přístup, používají skupinovout výuku, výuku ve dvojicích, v malém množství i frontální výuku. Pro názornost jim pouští krátká videa, v rodinné výchově si vykládají příběhy, situace i nahrané a vše společně rozebírají. Stává se, že si žáci spoustu věcí nedovedou představit, sedí, vše odkývnuu, ale když se jich respondent začne ptát, neví, a nerozumí některým výrazům. „*Třeba nakupování, manipulace s penězi, to je určitě lepší, než když budou sedět ve třídě a budou tam mít nějaké papírové peníze, tak je lepší, když mají opravdové peníze a jdou nakupovat, ... humor, oni to mají rádi. A nejdůležitější je to na střední škole je brát, aby věděli, že je berete, když máte oboustrannou důvěru, že já se s nimi vážně zabývám, takže já si myslím, my třeba nemáme vůbec žádné výchovné problémy na tom stupni.*”

Procentuálně se podíl žáků se SVP pohybuje mezi 5 a 40%.

Metody a formy výuky práce se žáky se SVP se nejčastěji pohybují v rovině prodloužení času práce, akceptování jisté chybovosti, případně změna

formy testů/zkoušení. Dále je častá snaha o názornost učiva a o práci ve skupinách, dvojících. Školy dále využívají různých pomůcek dle stupně PO a potřeb daných žáků.

Vztahy mezi spolužáky se intenzivně zabývají na všech školách. Obecně jsou vztahy mezi žáky intaktními a inkludovanými velmi ovlivněny postojem školy k inkluzi a tím, zda s žáky o této problematice otevřeně komunikují. Na většině škol, ale případná šikana nesouvisí s výskytem žáků se SVP a mnoho respondentů naopak popisuje, že jsou k hendikepovaným žákům žáci intaktní velmi ohleduplní a z vlastní vůle jim pomáhají. Dá se říci, že větší problémy se vztahy mezi žáky řeší střední školy typu učiliště a školy s vyšším počtem sociálně znevýhodněných žáků. Nápomocné v těžších situacích je zapojení externích odborníků, k čemuž ale školy přistupují spíše výjimečně.

Formativní hodnocení se na většině škol, kromě škol praktických, využívá v naprosto minimální míře. Primárně, ale nejen pro žáky se SVP je důležité vědět, proč a za co mají známku, jak postupovat, aby se zlepšili. Také jak se sami hodnotí – udělali dost, mohli jinak, co je měřítkem jejich snahy. To znamená rozvinutý a motivující způsob hodnocení, který není založený jen na známkách 1-5. Zde je u většiny škol velký prostor pro změnu k lepšímu. Naopak pedagogové pracující na praktických školách a s žáky v oborech E, tyto postupy uplatňují téměř automaticky. A obecně se velmi osvědčuje, jelikož žáci s těžšími hendikepami se ke známkám velmi upínali a těžce nesli pocit neúspěchu při horší známce. Slovní hodnocení je pro ně velkou úlevou, což hodnotí kladně také rodiče a pedagogové.

Adaptační kurzy jsou v nějaké formě (adaptační dny apod.) běžné na většině škol, pokud se ve škole nevyskytuje výraznější počet žáků se sociálním znevýhodněním.

Soutěže, spolupráce, mimoškolní aktivity probíhají v nějaké formě na všech školách. Žáci se nejčastěji účastní sportovních akcí, soutěží odborného zaměření a vědomostních olympiád – ty přirozeně převažují na gymnáziích. Gymnázia také častěji nabízí spolupráci s vysokými školami, vědeckými institucemi a podporují žáky v mimoškolních aktivitách – především, ale nejen nadané.

Citace z druhého okruhu otázek: „*Individuální přístup, selský rozum,*

naladit se na žáka, laskavost. Snažím se, aby dělali to, co dělají žáci v běžné třídě, nebudu zmiňovat samozřejmosti jako delší čas, to se automaticky děje, větší prostor. Když má žák problémy s verbální komunikací, ústní zkoušení probíhá jiným způsobem. Přizpůsobuji test, případně ústní zkoušení..."

„Nejdůležitější je motivovat žáka tak, aby on měl potřebu získávat informace. Od vás musí prožít pocit toho, že to zvládá a aby měl zájem posunovat se dál".

Takže moje výuka vypadá tak, že si hodně pouštíme dokumentární filmy, hodně se o nich bavíme. Já se jich pořád na něco ptám. To je právě možnost dosáhnout i na ty, kteří jinak sami aktivní nejsou. No a pak děláme nějakou příjemnou skupinovou práci, nějaké dobré techniky a tohle oni dobře kvitují. Já neznámkuji a nedělám takové věci. Prostě pokud někdo ve třetíáku tříletého odborného studia sociálního chce být sociální pracovník, tak se máme o čem bavit ... mám s nimi moc hezký kontakt, nemáme žádné potíže."

„Vztahy mezi žáky jsou bezvadný, i když je někdo hodně těžce postižený, tak oni jsou schopni ho přijmout mezi kolektiv, nejsou na žáka vůbec zlý, ale spíš se mu snaží pomoci, chovají se k sobě hezky".

„Ale přiznám se, že v běžné výuce úplně ne. Ne že bych se mu bránila, ale pro 32 lidí ve třídě formativní hodnocení vidím jako obrovský problém."

„My tady máme přímo v rámci ŠPP pod kariérovým poradcem koordinátorku pro nadané studenty. Je to vlastně kolegyně, která je matematicka, věnuje se těmto studentům a má i nějakou hodinu navíc. Potom právě od toho je ten program Quo vadis, s těmi studenty je pravidelně komunikováno, mají mentorskou podporu, jsou v mnoha programech dalších, jako jsou studia online na zahraničních univerzitách, CTM, JCM, podpora mládeže."

Srovnání s první vlnou mapování: školy se více zaměřují na rozvoj nadaných žáků, kterých od první vlny mapování výrazně přibýlo, především pak na gymnáziích. Častěji navazují spolupráce s ostatními školami jak středními, tak vysokými. S uplynulým časem se učí také efektivně využívat veškeré dostupné pomůcky a rozšiřovat metody výuky. Velký prostor stále zbývá v zavedení a efektivním používání formativního hodnocení.

3.3 Poskytování poradenských služeb

Je kapitola zabývající se spoluprací školy s různými vnějšími i vnitřními činiteli. Otázky třetího okruhu se vztahují ke **Spolupráci se školním poradenským zařízením, (pedagogicko-psychologická poradna) PPP, (speciální pedagogické centrum) SPC**. Dále se zabývají **Formou školního poradenského pracoviště** u nich na škole, jeho složením a spoluprací s ostatními pedagogy a s tím související **Spoluprací mezi pedagogy a dalšími pracovníky**. Dále se pak zabývá **Využitím asistentů pedagoga, Spoluprací s rodiči** a řešením tématu **Nevhodně zvoleného oboru** a využití **Školní, studentská rady nebo parlamentu, schránky důvěry**.

Co se týče spolupráce škol s poradenskými zařízeními, je napříč Jihomoravským krajem hodnocena na vysoké úrovni. Všechny školy pracují s poradenskými zařízeními dle aktuálně platné legislativy. Zapojení se PPP a SPC je různé, jednak dle počtu žáků se SVP, ale i dle přístupu školy a tomu, jak moc potřebují a oceňují zásahy zvenčí. Některé školy napříč typy spolupracují pouze na nutné úrovni, jiné naopak jejich podporu aktivně vyhledávají.

ŠPP se na školách dělí na základní a rozšířený model. Asi 40% škol má školní poradenské pracoviště v základním modelu – skládá se z výchovného poradce a metodika prevence. To se jeví jako dostatečné především v menších školách rodinného typu, kde se žáci a pedagogové lépe znají a na škole panuje otevřená a rodinná atmosféra, kde se žáci nebojí vyhledat pomoc i v řadách třídních učitelů a ostatních pedagogů.

Část škol se ŠPP v základním modelu by uvítala rozšíření, což je v mnoha případech v plánu, v jiných se potýkají s problémem vhodného uchazeče či zajištění financí.

Školy s rozšířeným model ŠPP - nejčastěji o školního psychologa, speciálního pedagoga, zástupce asistentů pedagoga apod. si takové rozšíření téměř bez výjimky chválí a oceňují ho.

Zaměstnanci většiny škol jsou zvyklí si pravidelně předávat informace mezi sebou, mezi nimi a ŠPP i s vedením školy na společných poradách jak z běžného chodu školy, tak z nově nabytých informací z případných školení

apod. Jeden z opakujících se problémů se týká přístupu k inkluzi ze stran starších pedagogů. Ti bývají obecně uzavřenější novým postupům a tím i ochotě se školit a rozvíjet metody a postupy ve výuce dle potřeb žáků se SVP. Tento problém se vyskytuje napříč všemi typy škol, o něco častěji pak mezi mistry oboru na učilištích.

Využití asistentů pedagoga je na jiných školách než praktických stále spíše vzácné. K tomuto tématu se školy vyjadřovaly velmi rozporuplně a byly spíše odmítavé. Naopak praktické školy a i řada jiných škol jsou na práci s asistenty zvyklé a téměř bez výjimky jim na škole funguje dobře. Tyto školy spolupráci s asistenty hodnotí jak přínos jak pro pedagoga, tak pro žáka, kterému je asistent přidělen, ale i pro ostatní žáky. Odmítavé byly školy především bez zkušeností s asistenty pedagoga v praxi. Dále některé školy, které měly méně zkušeností, ale už se s asistenty pedagoga ve své výuce setkaly a spolupráci ukončily – většinou kvůli nespokojenosti s konkrétním přístupem/pracovníkem případně potížemi ve financování.

Nevhodně zvolený obor je něco, s čím se velká část středních škol dokáže pružně vypořádat. Ať už úspěšnou motivací daného žáka a jeho podporou, případně pak změnou oboru. Jako bezproblémové to popisují především školy, které nabízí více oborů příbuzných, případně mají variantu oboru jak výuční, tak s maturitou. Tam přestup žáka nepředstavuje téměř žádnou zátěž ani pro jednu ze stran. Gymnázia jsou v tomto naopak znevýhodněna, jelikož nejčastěji je jediným řešením přesup žáka na jinou školu. S tím se potýkají převážně osmiletá gymnázia, kdy nastupují žáci ještě velmi mladí a bez jasné představy o budoucnosti a bez odhadu svých schopností a priorit.

Jako klíčovou školy bez výjimky hodnotí spolupráci s rodiči, která se ale nedá zobecnit. Výsledky mapování jsou v tomto tématu velmi rozdílné především podle typu škol. Gymnázia a praktické školy se s problémovými vztahy s rodiči potýkají také, ovšem v daleko menší míře, než školy střední se zaměřením, případně učiliště. Dalším faktorem je také sociální a kulturní znevýhodnění rodin, které často předjímá problémy ve spolupráci, jelikož vzdělání jako takové v tomto prostředí nebývá prioritou.

Míra zapojení se žáků do chodu školy, ať už ve studentské radě, či parlamentu, případně komunikací s pedagogy - ať osobně, nebo přes schránku

důvěry, se velmi liší. Většina škol si myslí, že se žáci mají v případě jakýchkoli potíží možnost na někoho obrátit a jsou otevřeni jejich návrhům a postřehům. Prostor pro rozšíření možností studentských rad a parlamentů zde ale rozhodně je a většině škol by prospělo zavedení nějaké z možností. Snaha aktivizovat žáky ke spoluúčasti na chodu školy by byla přínosem i ve vztahu k žákům se SVP.

Citace ze třetího okruhu otázek: „Školního psychologa nemáme. Máme pocit, že to potřebujeme, dlouho jsme o něj žádali, ještě můj předchůdce. My jsme žádali i o zřízení odloučeného pracoviště, aby tady bylo SPC, protože jsme vlastně díky optimalizaci zůstali jediná škola na okrese, široko daleko tu nikdo není a ti psychologové jsou potřeba.“

„Školní psycholog je zaplacen půl úvazkem, rádi bychom ho měli na celý úvazek, protože té práce je opravdu mnoho a půl úvazku asi nestačí, to vidíme už teď. Stejně tak speciální pedagog má úvazek na šest hodin a potřebovali bychom víc, protože těch věcí na řešení, a to jsme gymnázium a střední pedagogická škola, ty školy, kde je těch podpůrných opatření víc, tak řeší toto v daleko větší míře. A potom bychom ještě rádi, aby byl VP jeden třeba pro pedagogickou školu a druhý pro gymnázium tak, aby každý řešil to svoje. Takže pořád ještě nejsme na konci toho, co bychom rádi měli.“

„Když jsou nějaké třecí plochy, tak to bývá zpravidla tam, kde ta rodina není v pořádku, kde partner, partnerka nefungují, takže někdo chce něco jiného než ten druhý, tak se pak musíme dohadovat.“

„Všichni jsme to vyhodnocovali tak, že ten asistent dělal víc, než by bylo nutné, spíš nepomáhá ke kompetenčnímu rozvoji toho studenta. Někteří kolegové neměli problém ho zapojit do aktivit jako dalšího studenta. Hodně jsme se o tom bavili právě s tou asistentkou a snažili jsme si vymezit tu roli, protože bylo zřejmé, že to bylo pro studentku kontraproduktivní, tak jsme hledali tu míru, aby to bylo ku prospěchu“.

„Ano, máme místnost ve škole, je to kabinet můj a kolegyně. Máme tam napsané konzultační hodiny, ale já vždycky studentům říkám, když se jim představuji, že když mě potkají na chodbě, ať mě chytnou za rukáv. Ten problém je teď, ne až třeba ve čtvrtek, kdy máme konzultace. Oni se tak naučili. Je to tam dobré, je tam zvenku koule, takže tam nemůže nikdo vejít.“

Nestane se, že by někdo zaklepal a vešel, to se mi líbí. Jsou tam křesla, je to tam fakt hezké prostředí i na jednání s rodiči. Ano, ten pocit soukromí je důležitý".

„Spolupráce (s PPP) je dobrá, v posledních letech je lepší, přijdou se podívat na žáka, jak se chová v kolektivu. Je dobré, že konzultují podpůrná opatření se školou, vztahy se zlepšily díky tomu, že chodí na školu a plán vytváří s učiteli".

Srovnání s první vlnou mapování: školy mají čím dál větší zájem o rozšířený model ŠPP, i o pomoc externích pracovníků, hlavně z řad školních psychologů a speciálních pedagogů. K začlenění asistentů pedagoga se stále staví skepticky, ale určitou pozitivní tendenci je možné sledovat i v tomto směru.

3.4 Inkluze a její vývoj v návaznosti na vyhlášku č.27/2016 sb.

V tomto okruhu otázek se mapovaly **Změny v souvislosti s vyhláškou od roku 2016 a Pozitiva a negativa-dopady vyhlášky.**

Na většině škol se respondenti s vyhláškou seznamovali formou samostudia, školení v této oblasti absolvovalo minimum škol. Ty, které je absolvovaly, to hodnotily jako velký přínos. Obecně se vyhlášce věnuje vedení školy a členové ŠPP. Ti dále informují pedagogy. Těch se většinou vyhláška nedotkla natolik, aby ji podrobněji studovali.

Školy nezaznamenaly výrazné změny k lepšímu či horšímu. Nejčastěji uvádí, že se pro ně změnilo jen velmi málo. Nejčastěji si stěžují na nárůst administrativy a s tím spojenou časovou zátěží pro pedagogy. Další negativum, které zaznělo několikrát, se týká zrušení pedagogické intervence, která byla na mnohých školách využívána. Mezi nejčastější klady zaznívalo zpřehlednění doporučení z PPP doplněných o metody práce s konkrétními žáky. Dále pak zlepšení dostupnosti financování speciálních pomůcek. Jako další významné pozitivum respondent zmiňuje to, že inkluze vrací lidi se znevýhodněním do běžné společnosti, že se to děje vědomě a cíleně, že to je strukturovaný a dlouhodobý cíl.

Citace ze čtvrtého okruhu otázek: *„Ohledně inkluze jsem se seznamoval*

samostudium ... nebo porada byla věnovaná přímo této problematice, na interních poradách školy, ta diskuse byla bouřlivá".

„...dopad na praktickou výuku, tím se ta vyhláška zapomněla úplně zabývat, to je velký problém. Tvůrci vyhlášky si představovali asi jenom třídu, ale žáci maturitních oborů každý druhý týden jsou na odborném výcviku, na praxi, oni pracují na nějaké pozici. Jak to chcete v muzeu, tamten žák je postaven do situace, jenže navýšení času a pomůcky mu v ničem nepomůžou. Ale my víme na druhé straně, že ho připravuje pro tu profesi, takže měl by to absolvovat v té šíři. Nad tím krčíme rameny a slyšel jsem názor, tak v tom případě obor studovat nemůže. Ale nejprve bychom měli najít cestu, jak může, když chce."

„Já zároveň tenhle trend vítám a zároveň je mi líto, jak málo je využitý ten potenciál. A že se váha přenáší na málo informované školy a pedagogy, nedostatečně zajištěné pedagogické týmy, že jsou v tom opuštění žáci a jejich rodiče."

„Vnímám jednu pozitivní věc, že mladší kolegové už chodí připraveni z vysokých škol, jsou s tím úplně jinak seznámeni. Orientují se."

Srovnání s první vlnou mapování: školy se obecně učí lépe využívat možnosti dostupného financování pro žáky i při snaze o rozšíření členů ŠPP, je zde ale stále velký prostor pro proškolení a zlepšení.

3.5 Zkušenosti se vzděláváním v době distanční výuky

Pátý okruh otázek se zabývá největšími změnami a úskalími výuky v době, kdy se veškerá komunikace s žáky odehrávala online, případně po telefonu. Nutno ještě upřesnit, že druhá vlna mapování postihla pouze začátek korona virové krize, takže školy s distanční výukou teprve začínaly. Na všech školách obecně je toto období popisováno jako velmi náročné, ale často i přínosné. Nejvíce problémů popisují školy s velkým zastoupením sociálně znevýhodněných žáků, kdy rodiny neměly k dispozici materiální vybavení na zajištění online výuky. Dále pak školy praktické a obecně se zastoupením žáků s vážnějšími hendikepy, kteří se bez fyzické přítomnosti pedagoga a všech pomůcek a

materiálů učí velmi těžko.

Část hodin probíhala přes různé platformy online, další pak pouze formou zadaných úkolů na dálku k vypracování. To dle respondentů přineslo větší samostatnost žáků, ale také jejich menší snahu a motivaci úkoly samostatně vypracovat. V případech, kdy žáci neměli možnost připojení k internetu, popřípadě ani počítač, dostávali tištěné materiály k vypracování. Na některých školách žáci mohli využívat také školní počítače, nebo škola zajistila financování a počítače žákům půjčila, případně zajistila připojení k internetu.

Tato situace dala podnět k celkové aktualizaci a modernizaci školství, která byla v mnoha ohledech žádoucí. Vedla především k velké osvětě pedagogů v oblasti IT.

Nejproblematičtější na situaci nahlíželi pedagogové praktických předmětů, kde žáci byli často ochuzeni o část běžné výuky jednoduše tím, že nebylo možné realizovat v domácích podmínkách vše potřebné na takovou výuku. Jisté školy se s tímto problémem potýkaly natolik, že mnoho studentů ročník dobrovolně opakovalo, aby si potřebné vědomosti a zkušenosti doplnily.

Práce ŠPP v nouzovém stavu – se v mnohých školách týkala především řešení praktických problémů spojených s výukou (problémy s připojením apod.), neplněním zadaných úkolů, demotivací žáků a s tím spojený častý snížený prospěch. Na některých školách řešili také velký nárůst psychických obtíží žáků se SVP, ale i těch, kteří dosud žádná neměli, protože se spontánně ozývali. Žáci na této konkrétní škole dostávali podporu jak se sdíleném Google prostředí pro všechny, tak potom v individuálních rozhovorech nebo korespondencích. Největší zatížení bylo u školního psychologa, který měl každodenně rozhovory, ať už telefonické nebo přes internet s žáky, kteří situaci nezvládali, kteří potřebovali podpořit a poradit, protože někteří z toho byli u psychologů, psychiatrů i pod nějakou medikací.

Co se dařilo a co bylo problematické – respondent jedné praktické školy popisuje, že byla výborná komunikace mezi učiteli. I přes to, že domluva emailem a telefonicky byla zdlouhavá, podařilo se jim vše vyřešit. Jako problematické vidí například shánění hygienických pomůcek a distanční chystání zápisu do mateřské školy a základní školy. Také to, že si s mnoha žáky kvůli jejich hendikepům nebyli v dostatečném kontaktu. V samotném

vzdělávání problém nevidí, žáci i přes neobvyklou situaci dělali pokroky.

Citace z pátého okruhu otázek: *„Musím říct, že to byla velice zajímavá zkušenost... asi 95 % mých žáků z té třídy úkoly začalo plnit okamžitě a byli flexibilní. Používali kromě počítače i mobil nebo fotoaparát, protože třeba úklid odborného výcviku – kromě toho, že napsali receptury, tak hnedka vyfotili a poslali to mně jako třídní, abych věděla, jak se jim daří. Myslím, že to zvládli se ctí, a jelikož to byla úplně nová situace, tak to většina z nich zvládla výborně, a musím říct, že i mezi sebou si psali a že ti, kteří spolu úplně tolik nekomunikovali, třeba začali komunikovat lépe, než kdyby byli ve třídě, což je asi ukázka dnešní doby, kdy spolu žáci lépe komunikují virtuálně než naživo.“*

„Řekla bych, že tak 70% té třídy bylo v kontaktu, že se opravdu snažili, posílali na čas, pak těch 20%, co to později odevzdávali nebo odevzdávali neúplné, a pak se v každé třídě našli 2, 3 žáci, kteří nereagovali vůbec na žádné upozornění, nic.“

„...všichni jsme se naučili trochu lépe pracovat s technickými věcmi, když to vezmu za sebe tak já jsem dvakrát týdně absolvoval různé webináře, kurzy a jiné věci, které pro mě v minulosti nebyly běžné.“

3.6 Ostatní zjištění

Je posledním okruhem otázek během mapování. Otázky se zabývaly **Překážkami inkluze** na konkrétní škole a **Nejčastějšími problémy**, které škola řeší se všemi žáky i s žáky se SVP. Dále respondenti dostali prostor dodat cokoli k tématu, co chtěli, aby zaznělo. Mezi nejčastější praktické překážky inkluze patří zajištění bezbariérovosti školy. Téměř všechny školy hodnotí bezbariérovost jako velmi důležitou, ne všude je však možné jí docílit.

Velkým problémem je na školách častý předdůchodový i důchodový věk pedagogů. S tím často souvisí uzavřenost těchto pedagogických pracovníků v tématu inkluze. Problematické je, že již nemají motivaci se školit a snažit se změnit nebo rozšířit svůj pohled. S tím souvisí i finanční ohodnocení, které by k motivaci, nejen těchto pedagogů, mohlo výrazně pomoci. Je třeba přiznat náročnost změn a snahu patřičně ocenit.

Výchovní poradci by vzhledem k náročnosti své práce uvítali snížení

hodin přímé pedagogické činnosti, zvláště na školách, kde mají zařazeny E obory. Tato problematika je velmi aktuální na praktických školách.

Nejčastější problémy škol se většinou dotýkají docházky, případně nedostatečné motivace žáků ke studiu. Mnoho studujících ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí bojuje s nedostatkem finančních prostředků ke studiu, školy často zastupují rodiny a pomáhají řešit možnosti pracovních přivýdělků, osamostatnění se i bydlení. Velkým problémem je také to, že v těchto rodinách mají žáci malou nebo žádnou podporu ve vzdělání a tím i minimální motivaci.

Dalším opakujícím se problémem je vyšší výskyt psychických obtíží u žáků, na které školy nejsou připraveny a často neví, jak je efektivně řešit, případně koho konkrétně k řešení oslovit.

Citace z posledního okruhu otázek: *„V podstatě bych řekla asi to, že žáci mají psychosomatické potíže. Protože by chtěli toho zvládnout víc, ale prostě to nejde. ... jsou žáci, kteří nedokáží zvládnout to studium v takové míře, v jaké by chtěli, začínají mít psychosomatické problémy, tudíž jim roste absence, a tudíž potom se to jako sněhová koule nabaluje a začínají mít problémy, jak zvládnout to studium, a to jde taková spirálka, která je špatná.“*

„Kouření, alkohol a ve třídě jsme řešili i drogy.“

„... Řešíme problémy jedině s tím, že když se sestavují ty třídy, aby si sedl ten učitel s asistentem, protože tam jsou různé potřeby, u nás je to i o dopomoci při hygieně, a to prostě musí být takový člověk, který to zvládne. To vždycky nějakou chvíli trvá, než si to sedne.“

„Pro mě je trochu koncepční otázka, na kolik my jako VOŠ jsme zodpovědní za to, že pouštíme do světa připravené sociální pracovníky, na kolik to, co se ve škole děje, je podřízeno tomuto záměru – abychom vzdělávali, a na kolik tady u nás můžeme dát prostor k tomu, aby tady studoval někdo, u něhož není úplně reálná představa, že by dělal samostatného sociálního pracovníka, ale to studium nějakým způsobem zvládá, osobnostně tady roste, jen je zřejmé, že tu sociální práci dělat nebude. Potřeboval bych nějaké ubezpečení třeba ze strany ministerstva nebo ukotvení v legislativě...“

Srovnání s první vlnou mapování: problémy, které školy s žáky nejčastěji řeší, jsou velmi podobné jako v předchozí vlně a zjevně nesouvisí s inkluzí jako takovou. Týkají se ve stejné míře žáků intaktních jako těch inkludovaných. Překážky inkluze v podobě problematické bezbariérovosti v některých školách také přetrvávají, stejně tak neochota starších pedagogů ke změnám a aktualizaci jejich metod a přístupů k žákům. Zde je velký prostor pro zlepšení ve formě motivace, ať už ze strany vedení, či finanční.

4. DOPORUČENÍ

Součástí výzkumného šetření a mapování inkluze je vypracovaný soubor doporučení ke změnám a opatřením, které by mohly vést ke zlepšení současného stavu společného vzdělávání na konkrétní škole. Doporučení vycházejí z rozhovorů s jednotlivými respondenty na mapovaných školách. Toto sdělení je vypracováno pro jednotlivou školu a je zpětnou vazbou pro školy. Z probíhajícího mapování lze vyvodit několik doporučení, která mohou být prospěšná při realizaci společného vzdělávání v Jihomoravském kraji.

4.1 Doporučení zřizovateli/decizní sféře

Je třeba naslouchat specifickým potřebám škol, znát podrobně jejich problematiku, pomáhat jim konzultovat investiční i neinvestiční problémy ve vztahu k inkluzi. Pomohlo by posílit metodickou a konzultační podporu školám v inkluzi – odpovídání na konkrétní dotazy, přednášky s příklady dobré praxe, organizace diskusních skupin. Aktivně vysvětlovat vedoucím pedagogickým pracovníkům principy společného vzdělávání a podporu proinkluzivního řízení a chování školy, s tím spojená kvalitní metodická podpora školy a její dostatečná motivace k rozvoji v těchto tématech.

Podporovat a propojovat školy vzájemně mezi sebou a vést je ke spolupráci. Žádoucí je spolupráce nejen mezi středními školami navzájem a to především pak se „školami dobré praxe“, ale také se školami vysokými. Také podporovat vzájemnou komunikaci ZŠ a SŠ o žácích se SVP – zejména v kariérním poradenství, přenosu informací o naplňování vzdělávacího plánu žáka hlásícího se na SŠ.

Podporovat propojení a komunikaci posudkových lékařů a poraden – komplexní informovanost o stavu a schopnostech žáka pro adekvátní rozhodnutí k doporučení na SŠ.

Vytvořit podmínky pro zajištění stability a kontinuity financování již přijatých odborných pracovníků – psychologů, speciálních pedagogů, asistentů. Podporovat systémové řešení pracovních míst školních psychologů – možnost sdílení služeb jednoho úvazku psychologa několika lokálně blízkými školami

Podporovat systémové řešení bezbariérového přístupu na školách.

4.2 Doporučení vedení školy

Více se jako škola otevřít možnosti realizace společného vzdělávání, pokusit se hledat způsoby a cesty, jak vzdělávat žáky se speciálními potřebami a profilovat se jako proinkluzivní škola, která je schopna poskytnout kvalitní vzdělání všem.

Vytvořit jednotný, jasný soubor informací pro rodiče a lékaře o nárocích oborů a nebezpečích, vyplývajících z nevhodně vybraného oboru vzdělání.

Motivovat pedagogy mj. tím, že budou efektivně řešit finanční odměny formou nenárokových složek za odvedenou práci.

Pravidelně komunikovat s pedagogickým sborem, přednostně pak se členy ŠPP. Motivovat je ke vzdělávání v aktuálních tématech a obecně nabízet adekvátní metodickou podporu.

Informovat o tématech inkluze pravidelně také rodiče. Intenzivněji spolupracovat s rodiči žáků, kteří již prošli diagnostikou v PPP/SPC, především v oblasti podpory domácích činností studujících. Hledat vhodné způsoby motivace rodičů.

Snažit se aktualizovat a modernizovat jak obsah učiva, tak především metody výuky.

Podporovat zastoupení odborníků v ŠPP, zejména stabilizovaný úvazek psychologa nebo speciálního pedagoga – umožní to více prostoru výchovnému poradci zabývat se problematikou žáků se SVP. Zaměřit se také na možnosti využití asistentů pedagoga. Hlídat adekvátní distribuci povinností na jednotlivé zaměstnance školy.

Pozvat odborníky a diskutovat s nimi o vyhlášce č. 27/2016 Sb. – zbavení se pocitu hrozby z asistentů pedagoga či jiných podpůrných opatření – vyjasnění plánování v oblasti inkluze.

Navázat kontakty s jinými ŠS a VŠ, především pak se „školami dobré praxe“.

4.3 Doporučení pedagogickým pracovníkům a zaměstnancům školy

Vést otevřenou diskusi s kolegy učiteli, kteří nejsou inkluzi nakloněni,

uplatnit originální nápady, pracovat na konkrétních příkladech společně vzdělávaných žáků.

Je velmi potřebné dobře znát a akceptovat jednotlivá znevýhodnění žáků a umět správně používat kompenzační pomůcky. V co nejvyšší možné míře uplatňovat individuální přístup ve výuce.

Zavádět skupinové formy výuky. Rozšiřovat a aktualizovat metody a formy výuky podle aktuálních potřeb žáků být schopen se přeorientovat na jiný typ výuky – např. distanční (viz kapitola 3.5). Jakékoli typy a formy prezentací poskytovat znevýhodněným a nadaným k samostudiu.

Aktivně odstraňovat bariéry pro zapojení asistence do výuky (asistent pedagoga, osobní asistent, sdílená asistence).

Pracovat na funkční a otevřené komunikaci s rodiči a zákonnými zástupci.

Otevřeně komunikovat se žáky, vytvářet bezpečný prostor pro sdílení pocitů a případných problémů jak osobních, tak v kolektivu.

V případě potřeby aktivně vyhledat podporu ze stran ŠPP, vedení školy, PPP a SPC nebo i externími organizacemi jako je OSPOD apod. ať za účelem konzultace, prevence nebo řešení problému.

Pracovat s prvky výjimečnosti a znevýhodnění zároveň, propojovat tyto oblasti a nastavovat efektivní kroky k podpoře takových studujících.

Vyhledávat spolupráci s vysokými školami a jinými organizacemi a propojovat je s žáky ve školních i mimoškolních aktivitách, soutěžích, výzkumech. To především, ale nejen, pro žáky nadané.

Využívat formativní hodnocení výsledků vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

4.4 Doporučení vedení a pracovníkům školských poradenských zařízení

Aktivně se zajímat o to, zda doporučená podpůrná opatření naplňují potřeby a možnosti žáků.

Motivovat a více do hloubky proškolit některé pedagogy v oblasti inkluzivního přístupu, zejména učitele odborného výcviku. Zajistit důsledné proškolení pedagogů, kteří jsou v přímém kontaktu se žáky se SVP.

V rámci metodické podpory podpořit vzájemnou spolupráci a sdílení zkušeností mezi školami.

Aktivně zajistit přítomnost školních psychologů a speciálních pedagogů ve výuce u jednotlivých žáků se SVP. Spolupráce s jednotlivými pedagogy, s vedením školy a sledování zapojování se do výuky, aktivit ve vyučovacích hodinách, verbálního i písemného projevu.

Poskytnout přesnější a aktuální informace o specifických nárocích oborů i pracovníkům ŠPZ, aby nedocházelo k doporučením podpůrných opatření, které škola nemůže zajistit. Také podporovat větší sepětí a kontinuitu spolupráce poradny, rodičů a ŠPP, aby nedocházelo k opakování vyšetření a nárůstu zátěže všech zúčastněných.

5. SHRnutí A Závěr

Zpráva je zpracována na základě uskutečněného druhé vlny mapování inkluze na SŠ a VOŠ v rámci období od poloviny projektu července 2018 do října 2021. Bylo osloveno 72 škol (54 % škol v rámci kraje). Během druhé a závěrečné etapy mapování stavu inkluze v Jihomoravském kraji byly navštíveny SŠ a VOŠ vzdělávající celkově více než 16 000 žáků.

Popis není statistickým měřením a šetřením, údaje v tabulkách nelze proto interpretovat jako statistické údaje. Cílem bylo vytvoření přibližné představy o tom, jak velký počet škol a studujících byl do mapování inkluze zahrnut.

Celkové zobecnění může být zavádějící kvůli značným rozdílům mezi jednotlivými typy škol. Např. na gymnáziích prakticky neřeší problémy spojené s otázkou mentálního postižení, naopak na učňovských školách je problematika sníženého intelektu žáků velmi běžná. I přes tuto rozdílnost lze ale identifikovat oblasti, ve kterých se školy shodují a které jsou relevantními závěry tohoto mapování.

V doložených tabulkách dominuje v evidenci mapování inkluze nejvyšší procento specifických poruch učení, jiných obtíží žáků – především pak psychických obtíží. Školy v této kategorii zaznamenali nárůst žáků (z 0,2 % v první vlně na 1,21% ve vlně druhé). Dále pak velké procento cizinců, kulturní a sociální znevýhodnění a LMP.

Jedna z oblastí, kde je snaha o zlepšení nejdůležitější, je oblast komunikace. Pokud zřizovatel, vedení školy, pedagogové, pracovníci ŠPZ, žáci a rodiče nejsou schopni otevřeně a konstruktivně komunikovat, společné vzdělávání se stává těžko řešitelným problémem. Tato potřeba se objevuje téměř na všech školách.

Na všech školách jsou zvyklí na přítomnost a práci s žáky se SVP. Funguje systém individuálních konzultací, podpora je aktuálně nastavena vždy dle potřeb i reálně poskytována včetně potřebných forem asistence dle závěrů z diagnostik. Názory na asistenci se však celkově liší dle typu škol a především dle dosavadních zkušeností.

Jako dvě velké překážky inkluze téměř všichni respondenti uvádí nárůst

administrativy a nedostatečné vysvětlení principů společného vzdělávání, především pak u starších pedagogů, kterým chybí motivace k dalším školením. S nedostatkem informací souvisí obava, zda práci s inkludovanými žáky pedagogové zvládnou a zda nedojde ke snížení kvality výuky na úkor žáků intaktních.

Je důležité pracovat zejména s vedoucími pedagogickými pracovníky, kteří následně mohou systematicky o problematice inkluze komunikovat se svým pedagogickým sborem a ovlivnit jeho postoj k tématu.

Z pohledu žáků je jejich škola většinou vnímána velice dobře. A to jak atmosférou, přístupem i snahou o zlepšování podmínek. Popisují podporu, snahu o individuální přístup, případně individuální vzdělávací plány. Žáci často zmiňují také vzájemnou pomoc ze stran jak pedagogů, tak i dalších žáků se SVP i žáků intaktních.

I přes výskyt problematických okruhů se domnívám, že v rámci Jihomoravského kraje, na základě mapovaných škol, probíhá inkluze úspěšně.

I přes častou kritiku legislativy je vidět snaha škol o kvalitní realizaci společného vzdělávání a záměr poskytnout všem žákům kvalitní vzdělání. Také ve srovnání s první vlnou mapování jsou znatelné pokroky a posuny jak s pochopením tématu, tak v jeho uchopení.

Distanční výuka přinesla velkou řadu nových výzev pro školy všech typů. Téměř všechny školy se byly schopné na novou situaci naladit a adaptovat, ačkoli přinesla mnoho komplikací.

V současnosti lze konstatovat, že v kraji je stále nízké povědomí pedagogů o nadání ve vztahu k vyhlášce 27/2016 Sb. Ovšem toto je jedno z témat, kde je oproti první vlně mapování viditelný největší vývoj. Počet nadaných žáků se zvýšil z 0,1% na 0,51%. Také snaha a motivace škol a samotných pedagogů pracovat s takovými žáky má znatelně vzestupnou tendenci.

6. SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

BOZP – bezpečnost práce

DVPP - další vzdělávání pedagogických pracovníků

IP – individuální plán

IVP – individuální vzdělávací plán

NNO – nestátní nezisková organizace

OMJ – odlišný mateřský jazyk

OP VVV – Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

OSPOD – odbor sociálně-právní ochrany dětí

PC – personal computer – osobní počítač

P-KAP – Podpora krajského akčního plánování

PPP – pedagogicko psychologická poradna

PO - podpůrná opatření

SPC – speciální pedagogické centrum

SPU – specifické poruchy učení

SVP – speciální vzdělávací potřeby

SŠ - střední škola

ŠPZ – školské poradenské zařízení

ŠPP – školní poradenské pracoviště

TU – třídní učitelka, učitelka

VOŠ – vyšší odborná škola

VŠ – vysoká

škola ZŠ –

základní škola

Kategorie vzdělání na SŠ a VOŠ:

C - střední vzdělání

praktická škola jednoletá a dvouletá pro absolventy základní školyspeciální

J - střední vzdělání

bez výučního listu – délka studia 2 roky

E - střední vzdělání s výučním listem

především pro žáky se zdravotním postižením a zdravotnímznevýhodněním – délka studia 2 nebo 3 roky

H - střední vzdělání s výučním listem

délka studia 3 roky

K - střední vzdělání s maturitní zkouškou

všeobecné (gymnaziální) vzdělání – délka studia 4 roky

L - střední vzdělání s maturitní zkouškou

odborné vzdělání s odborným výcvikem – délka studia 4 roky
nebo

nástavbové studium poskytující vzdělání s maturitnízkouškou

po získání středního vzdělání s výučním listem – délka studia 2roky

M - střední vzdělání s maturitní zkouškou

odborné – délka studia 4 roky

N - vyšší odborné vzdělání

zkratka udělovaného titulu DiS. – délka studia 3–3,5 roku

P - vyšší odborné vzdělání na konzervatoři

zkratka udělovaného titulu DiS. – délka studia 2 roky

