



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


MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

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

Zpracovala: BcA. Daniela Rosa

Zpracováno: listopad 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	17
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	27
4.	DOPORUČENÍ	28
4.1.	Doporučení zřizovateli/decizní sféře	28
4.2.	Doporučení vedení školy	29
4.3.	Doporučení pedagogickým pracovníkům a zaměstnancům školy	30
4.4.	Doporučení vedení a pracovníkům školských poradenských zařízení	32
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 individuální, záleží od situace v oblasti inkluzivního vzdělávání na každé škole. 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 49 škol (47 % 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:	9802	celkem		diagnostikovaní		bez diagnostiky	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Z toho žáci:	Cizinců	179	1,82	70	0,71	109	1,11
	kulturně a sociálně znevýhodnění	157	1,6	12	0,12	145	1,48
	Nadaní a mimořádně nadaní	97	0,99	27	0,28	70	0,71
	s SPU*	493	5,01	310	3,16	183	1,85
	SPCH**	68	0,7	39	0,4	29	0,3
	SPUCH***	37	0,38	11	0,11	26	0,27
	s PAS****	20	0,2	19	0,19	1	0,01
	se smyslovými vadami	26	0,27	25	0,26	1	0,01
	s LMP*****	37	0,37	17	0,17	20	0,20
	s SMP, TMP*****	0	0	0	0	0	0
	s fyzickým postižením	8	0,08	7	0,07	1	0,01
	s kombinovanými vadami	32	0,33	30	0,31	2	0,02
	Jiné (psychické obtíže, diabetes apod.)	115	1,17	60	0,61	55	0,56

*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:	3805	celkem		diagnostikovaní		bez diagnostiky	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Z toho žáci:	Cizinců	135	3,55	35	0,92	100	2,63
	kulturně a sociálně znevýhodnění	44	1,16	4	0,11	40	1,05
	Nadaní a mimořádně nadaní	82	2,16	17	0,45	65	1,71
	s SPU*	147	3,87	95	2,5	52	1,37
	SPCH**	0	0	8	0,21	0	0
	SPUCH***	12	0,31	7	0,18	5	0,13
	s PAS****	13	0,34	13	0,34	0	0
	se smyslovými vadami	11	0,29	11	0,29	0	0
	s LMP*****	0	0	0	0	0	0
	s SMP, TMP*****	0	0	0	0	0	0
	s fyzickým postižením	2	0,06	1	0,03	1	0,03
	s kombinovanými vadami	8	0,21	8	0,21	0	0
	Jiné (psychické obtíže, diabetes apod.)	56	1,56	13	0,43	43	1,13

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

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 Ústeckém kraji. Jde o 100% nárůst, jelikož v první vlně gymnázia nevykázala žádného nadaného žáka. 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:	5807	celkem		diagnostikovaní		bez diagnostiky	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Z toho žáci:	Cizinců	42	0,72	35	0,6	7	0,12
	kulturně a sociálně znevýhodnění	73	1,26	8	0,14	65	1,12
	Nadaní a mimořádně nadaní	15	0,26	10	0,17	5	0,09
	s SPU*	336	5,78	207	3,56	129	2,22
	SPCH**	58	0,99	31	0,53	27	0,46
	SPUCH***	25	0,43	4	0,07	21	0,36
	s PAS****	7	0,12	6	0,1	1	0,02
	se smyslovými vadami	15	0,26	14	0,24	1	0,02
	s LMP*****	21	0,36	11	0,19	10	0,17
	s SMP, TMP*****	0	0	0	0	0	0
	s fyzickým postižením	6	0,1	6	0,1	0	0
	s kombinovanými vadami	22	0,37	20	0,34	2	0,03
	Jiné (psychické obtíže, diabetes apod.)	57	0,95	47	0,81	10	0,17

* 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 (50 %) 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:	190	celkem		diagnostikovaní		bez diagnostiky	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Z toho žáci:	Cizinců	2	1,05	0	0	2	1,05
	kulturně a sociálně znevýhodnění	40	21,05	0	0	40	21,05
	Nadaní a mimořádně nadaní	0	0	0	0	0	0
	s SPU*	10	5,26	8	4,21	2	1,05
	SPCH**	2	1,05	0	0	2	1,05
	SPUCH***	0	0	0	0	0	0
	s PAS****	0	0	0	0	0	0
	se smyslovými vadami	0	0	0	0	0	0
	s LMP*****	16	8,42	6	3,16	10	5,26
	s SMP, TMP*****	0	0	0	0	0	0
	s fyzickým postižením	0	0	0	0	0	0
	s kombinovanými vadami	2	1,05	2	1,05	0	0
	Jiné (psychické obtíže, diabetes apod.)	2	1,05	0	0	2	1,05

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

Vyšší odborné školy

Mapování se zúčastnila také jedna škola, kde VOŠ kooperovala se SŠ, Obchodní akademií a Jazykovou školou.

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 zahrnuta jen jedna škola s oborem typu J - Pečovatelské služby	Všechny SVP kromě nadaných
		E/2 roky	Všechny obory typu E mají vyšší počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	Všechny SVP kromě nadaných, PAS a smyslových vad
3		E/3 roky	Všechny obory typu E mají vyšší počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	Všechny SVP kromě nadaných, PAS a smyslových vad
		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 počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	x
		P	Konzervatoře	Nadání 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, s třídním učitelem a žákem nebo jeho zákonným zástupcem. V průběhu koronavirové krize, kdy byla výuka převážně distanční, byly také rozhovory realizovány online, nejčastěji přes platformu Microsoft Teams. V této etapě mapování se rozhovorů neúčastnil respondent žák, případně jeho zákonný zástupce.

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 koronavirovou krizí. Rozhovory s respondenty tedy odrážejí aktuální stav dané doby.

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 Ústeckém 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.

Při hlubší analýze rozhovorů s respondenty vyšlo najevo, že pojem inkluze jako takový zaměňují s pojmem integrace. Princip začlenění jedince se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného vzdělávacího proudu, s individualizovaným přizpůsobením náročnosti vzdělávacího obsahu, je vnímána jako možnost začlenění jedinců, kteří mají svá specifika, ale dostojí stanoveným nárokům konkrétní střední školy. Inkluzi, jakožto proces přijetí veškeré jinakosti a tedy heterogenity kolektivu a jeho vzdělávání, které se vyvíjí dle požadavků skupiny, respondenti příliš neznají, případně nechápou. Nejčastější obavou, která podporuje integrační hledisko na úkor inkluzivního, je strach ze snížení kvality vzdělávání, které je školou nabízeno.

Každá mapovaná škola je specifická nejen svým zaměřením, ale i svým vnímáním inkluze a vzdělávání. Z hlediska postoje škol k inkluzi bylo možné pozorovat vše na spektru od úplného přijetí (v rámci individuálního chápání pojmu) a souznění, přes tolerování až přes nesouhlas a odmítání. Obecně nejvstřícněji se k tématu vyjadřovali členové ŠPP – nejčastěji výchovní poradci, ze škol obecně potom soukromé školy, či školy s možností menšího počtu žáků ve třídě a rozšířeným modelem ŠPP, naopak nejčastějšími odpůrci byli pedagogové

s letitou praxí v běžném školství a bez větší zkušenosti s žáky se SVP, ze škol potom typ průmyslové 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:

První otázka jak by dle jejich názoru vypadala **Škola snů** – odlehčená otázka na úvod, která respondenty často přiměla zamyslet se nad tím, co jim na škole chybí nebo s čím jsou naopak spokojeni. Škola snů je dle respondentů nejčastěji taková škola, kterou navštěvují zapálení a aktivní žáci, kteří do školy chodí rádi, učivo je zajímavé a jsou ohleduplní jeden k druhému. Rodiče, kteří jsou ochotni žákům pomáhat a věnovat jim čas a pozornost a spolupracují se školou. Jako důležité uvádí také dobře motivované pedagogy, kteří mají chuť hledat nové cesty, jak žákům pomoci ve vzdělávání a jsou za to odpovídajícím způsobem ohodnoceni. V neposlední řadě se většina respondentů shoduje na tom, že v ideálním případě by byla kapacita tříd výrazně nižší (okolo 15 žáků) a pedagog by se tím pádem mohl žákům věnovat individuálně. Škola by také měla mít dobré materiální vybavení.

"...využívala by různé aktivizační metody, mohl by se rozvolnit systém vyučovacích hodin. Nemuselo by se známkovat. Učilo by se formou projektů a dílen. Vládla by tam přátelská atmosféra. Učitelé a žáci by se navzájem znali. Promíchávaly by se třídy."

Další otázka **Pojem inkluze** – často odhalila, že respondenti zaměňují pojem inkluze a integrace, viz výše. Respondenti nejčastěji odpovídali v duchu toho, že inkluze je zařazení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy tak, aby jim byla usnadněna výuka v rámci jejich hendikepu, aby byli zapojeni do společnosti a dokázali v ní fungovat. *„...začleňování žáků, kteří dříve byli soustřeďováni nejdříve ve zvláštní škole a potom ve speciálních školách."* Poměrně výjimečně se respondenti v tomto ohledu vyjadřovali o nadaných žácích a jejich roli v inkluzi. *„...možnost taky té průměrné populaci*

zažít sociální a emoční situace, které by jinak nezažili. Ale samozřejmě dát šanci i těm co se vychylují na tu druhou stranu, třeba těm nadanějším a podobně... Zažít ten emoční tlak toho průměru."

Další otázka mapovala **Vlastní návrhy, jak by vypadala inkluze**, kdyby to bylo na respondentech. Všechny školy se v tomto tématu shodovaly na tom, že by ocenili menší počet žáků ve třídách a tím by mohly výuku lépe a důsledněji individualizovat. *„Nejdůležitějším prvkem inkluze je učitel, který by měl důvěrně znát žáky, které učí. Měla by nastat změna, aby se učitel o žáky zajímal. Měl by najít něco, čím by žáka nalákal do vzdělávacího procesu. Nesmí ho také odradit jakýkoliv problém, výchovný, děti, které neslyší, nevidí a podobně. Je to těžké, protože když je 30 žáků ve třídě, musí se k nim přistupovat 30 krát jinak..."* Velmi často se shodovali i na tom, že ŠPP by mělo být obohaceno o kvalitní speciální pedagogy a psychology. Pedagogové by měli být lépe a komplexněji proškoleni a připraveni na zvládání situací se žáky se SVP v praxi. Také dostupné pomůcky pro žáky k jejich maximálnímu rozvoji. Pouze některé školy vítají a oceňují zapojení asistentů pedagoga.

Dále byli respondenti dotazováni na **Osobní postoj názor k inkluzi, klady a zápory**. Odpovědi se velmi lišily podle typu školy a typu SVP žáků. V učilištích a praktických školách byli častěji zastoupení žáci s těžšími hendikepy a s tím souvisely i problémy. Respondenti často opakují, že jako negativní vidí jednoznačně počty žáků ve třídách. Není možné „ukočírovat“ kolektiv za přítomnosti více žáků s výraznějšími hendikepy a vůbec se jednotlivým žákům věnovat. Jako další negativum uvádí, že inkludovaní žáci: *„Nezažijí úspěch, v praktických a speciálních školách byli na stejné úrovni a tady se těm běžným dětem vyrovnat nemůžou..."* Nejčastěji se respondenti obávají udržení úrovně výuky za přítomnosti žáků s mentálními hendikepy a na nemožnost se v takovém kolektivu věnovat intaktním žákům. Na druhou stranu vyzdvihují význam začlenění žáků s fyzickým hendikepem, kteří se tak dostanou ke kvalitnějšímu vzdělání, které odpovídá jejich mentální úrovni. Kvalitním vzděláním se zvýší jejich možnost budoucího uplatnění ve společnosti. A také, to že se všichni žáci učí tomu, že rozdíly mezi nimi jsou přirozené a i to, že má každý jiné potřeby. Například respondent žák uvádí:

„....myslím, že by nás neměli rozlišovat od normálních dětí, aby jsme se prostě naučili brát ten život jaký je. Aby jsme prostě uměli pak pracovat a všechno zvládnout sami.“

Další otázka 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 pedagogy 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. Ten vyplýval z nedostatečných vědomostí, zkušeností a strachu z neznámého. Vzdělávají se nejčastěji zaměstnanci škol s vyšším výskytem žáků se SVP a s pozitivním vnímáním inkluze. *„Byli jsme dobře proškoleni a předáváme si informace mezi sebou, radíme se často s kolegy, třídním učitelem. Někdy konzultujeme s rodiči, protože to, co je napsané, není vždy ta nejlepší cesta, jak dítěti pomoci ve vzdělávání.“*

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

Školy se většinou shodují v tom, že žáků se SVP přibývá a jsou na jejich přítomnost zvyklí. Jako samozřejmou berou 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. Na druhou stranu k fyzickým hendikepům jsou obecně otevřenější než učiliště. Více si řekneme shrnutím jednotlivých otázek.

První otázka tohoto tematického okruhu mapovala **Speciální vzdělávací potřeby žáků**, kteří se na konkrétní škole nejčastěji vyskytují. Odpovědi se výrazně liší dle typu škol, na gymnáziích se nejčastěji vyskytují žáci nadaní, ve výraznějším počtu nediodnostikovaní. Dále 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 se často vyskytují v 1. a 2. stupni podpůrných opatření, méně často ve 3. a výjimečně ve 4. Ale jsou i gymnázia, kde jsou zvyklí na přítomnost daleko širšího spektra SVP: „... máme hodně autistů, aspergerů. Těm se přizpůsobujeme. Máme několik dětí s ADHD, neslyšící dívku, cizince a máme teď i několik nadaných dětí.“

Na učilištích se vyskytují nejčastěji žáci s poruchami učení a chování, kulturně a sociálně znevýhodnění. 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.

Otázka zabývající se **Počtem žáků ve škole a se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)** je zodpovězena viz výše v kapitole 2 POPIS SOUBORU MAPOVANÝCH ŠKOL. Procentuálně se podíl žáků se SVP pohybuje mezi 5 a 40%.

Respondenti dále odpovídali na otázku, jaké **Metody a formy výuky** nejčastěji v práci s žáky se SVP využívají. Nejběžnější je navyšování času, tolerance chybovosti a úprava obsahu učiva. Dále také práce v menších celcích, aby si žáci mohli volit vlastní tempo a nebyl na ně vyvíjen tlak. Pedagogové se snaží výuku vizualizovat – modely, tabulky, přehledy, ect. Respondent žák například říká: „...v češtině nemusím číst před třídou, pokud nechci. Někteří učitelé jsou na mě ohleduplní v tom směru, že mě nezkouší u tabule. Že si za nimi třeba potom dojdou o přestávkách a vyzkouší mě individuálně.“ Dále všechny školy dodržují doporučení z PPP.

Vesměs všechny školy se snaží o co největší individualizaci výuky, což se obecně lépe daří gymnáziím a nejhůře učilištím a školám průmyslového typu, což respondenti připisují faktu, že v jejich třídách je větší procento žáků se SVP a obecně s těžšími formami hendikepů, kteří vyžadují více péče a pozornosti, na což jeden pedagog při počtu žáků ve třídě nestačí.

Zohlednění obtíží žáka při zkouškách, přijetí a ukončení studia – je částečně shodné jako metody a formy výuky, na soukromých školách a obecně na školách s proinkluzivním přístupem bývá u ukončení studia přítomen i motivační asistent, což je ze stran pedagogů i žáků hodnoceno jako velký přínos. „U jedné dívky s depresí ji motivačního asistenta dělala jedna naše asistentka a pro druhou jsme to řešili s PPP... Šlo o to, aby se nerozklepala, někdy docházelo ke ztrátám vědomí. ... aby nepřeskakovala řádky u didaktického testu, což se v úzkostech stává. Hodně nám to pomohlo.“

Formativní hodnocení – se na školách uplatňuje poměrně zřídka. Nejčastěji ho využívají na soukromých školách a obecně na školách s proinkluzivním přístupem. Na jiných typech škol formativní hodnocení respondenti často používají v rámci hodin, ale ne ve výsledném hodnocení, jako důvod často uvádí, že o to není zájem. „Mínusy, plusy, hvězdičky za aktivity, jednička a takové podpůrné věci máme, ale máme klasické známkování.“

Vztahy mezi spolužáky – se snaží intenzivně zabývat na všech školách. Na školách s možností menšího počtu žáků ve třídě a celkově úspěšně individualizovanou výukou jsou obecně lepší. Velmi důležitý je pohled pedagogů na inkluzi, pokud jsou v tomto směru pozitivně naladěni, lépe se jim

daří předcházet problémům ve vztahu k žákům se SVP a případně je úspěšně řešit i za podpory externistů. Většina škol ale nepociťuje horší vztahy ve třídách s vyšším počtem žáků se SVP. Škola, která popisovala větší kázeňské problémy, je spíše výjimkou. Stav přisuzuje krom vyššího počtu žáků s náročnějšími SVP mj. malé ochotě rodičů věc řešit. „*Letos tam se nám sešli v té jedné třídě, tam neustále řešíme šikanu, neustále tam řešíme problém, že někdo někomu něco bere, někdo někomu něco dělá, pak se porvali před školou...*”

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 napříč školami, společné jsou především účasti na sportovních akcích, dále je profilování dle typu školy. Gymnázia se přirozeně nejčastěji zaměřují na vědomostní soutěže a na spolupráci s vysokými školami a vědeckými institucemi. Střední školy se zaměřením volí soutěže i spolupráci v oborech, které žákům nabízí. Stejně tak učiliště. S nadanými žáky a podporou jejich mimoškolních aktivit a spolupráce nejčastěji pracují gymnázia.

Srovnání s první vlnou mapování: školy se postupně více zaměřují na rozvoj nadaných žáků. 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.

3.3 Poskytování poradenských služeb

Je kapitola zabývající se spoluprací školy s různými vnějšími i vnitřními činiteli. První otázka se vztahovala k **Spolupráci se školním poradenským zařízením pedagogicko-psychologická poradna, speciální pedagogické centrum**. Ta je napříč Ústeckým krajem hodnocena velmi kladně. Všechny školy pracují s poradenskými zařízeními dle aktuálně platné legislativy. Mají většinou takovou míru podpory, o jakou sami stojí. Míra zapojení se PPP a SPC je tedy různá, 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. „*Máme úžasnou spolupráci s PPP v Teplicích. Máme i vztyčeného důstojníka. S SPC v Ústí také. Kdykoliv potřebujeme osobní přítomnost, vždy jsme dostali, co nejbližší termín a z této strany je podpora pro naši školu maximální.*“

Forma školního poradenského pracoviště – se 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 mají žáci a pedagogové možnost se lépe znát. Panuje mezi nimi důvěra a žáci tedy vyhledávají pomoc nejen v ŠPP, ale u jakéhokoli z pedagogů, především pak třídních učitelů. Část z nich by ale rozšíření uvítala, jen se jim ještě nepovedlo najít vhodného kandidáta, případně finance. Větší školy nebo školy s vyšším výskytem žáků se SVP mají často rozšířený model ŠPP a to nejčastěji o školního psychologa, speciálního pedagoga, zástupce asistentů pedagoga apod. Školy si takové rozšíření téměř bez výjimky chválí a oceňují ho.

Dále **Spolupráce mezi pedagogy a dalšími pracovníky** především pak se ŠPP je ve školách obecně na dobré úrovni. Většina škol je zvyklá na to, že si pravidelně předávají informace na společných poradách jak z běžného chodu školy, tak z nově nabytých informací z případných školení apod. Jediná výtku, která se u škol opakuje, je k přístupu některých, vesměs starších pedagogů, kteří jsou uzavření novým postupům a také obecně vnímání inkluze

a s tím spojené chuti se v tématu vzdělávat a rozvíjet. Tento problém se vyskytuje napříč všemi typy škol, o něco častěji pak mezi mistry oboru na učilištích.

Využití asistentů pedagoga – je na školách stále spíše vzácné.

K tomuto tématu se školy vyjadřovaly velmi rozporuplně a byly obecně spíše odmítavé. Argumenty se pohybovaly často okolo toho, že by je přítomnost někoho dalšího ve třídě rušila - nejčastěji v případě, že škola nemá dosavadní zkušenost, nebo že nemohou najít kvalitní pracovníky. Odmítavé byly i některé školy, které měly méně zkušeností, ale už se s asistenty pedagoga ve své výuce setkaly a spolupráci ukončili – nejčastěji právě kvůli nespokojenosti s konkrétním přístupem/pracovníkem. Nejpozitivněji přítomnost asistentů pedagoga hodnotily školy, které to již považují za běžnou praxi a naučily se z toho všestranně těžit. Tyto školy spolupráci s asistenty vidí úlevu jak pro pedagoga, tak pro žáka, kterému je asistent přidělen. Lze je využít i pro celý kolektiv třídy, protože asistent se často může věnovat více žákům a také vytvořit pomůcky, které ocení ve výuce všichni. „...každý den ráno napíšu strukturu, tak jak to potřebují integrované děti. Udělají jim tam tabulku toho, co je čeká, co mají odevzdat a děti z toho těží.“

Další otázka mapovala to, jak na škole řeší **Nevhodně zvolený obor.**

Školy s větším množstvím oborů tyto situace řeší obecně pružněji a nabízí žákům přestup jak mezi obory, tak i mezi stupni vzdělání (obory se často vyskytují ve formě jak s maturitou, tak bez ní). Problematictější je toto téma u gymnázií, u kterých nevhodně zvolený obor často znamená přestup žáka na jinou školu nebo individuálnější práci s žákem a jeho větší podporu. „Zároveň si myslím, že i z dětí, kterým se nedaří, dokážeme individuálním přístupem, dostat maximum. Často děti, které k nám přichází, jako neúspěšné, dokážeme vymazlit, že u maturit mají výborné výsledky.“ U víceletých gymnázií tento problém označují jako běžný, což připisují věku nástupu dítěte, ve kterém je těžké určit jeho budoucí schopnosti a směřování.

Spolupráci s rodiči – respondenti hodnotí velmi podobně u každého

typu škol. Na gymnáziích a menších školách, zaměřujících se na individuální přístup k žákům. Jsou otevřenější v otázkách inkluze, bývá i lepší spolupráce s rodiči. Největší problémy mají školy učňovské a největší vliv v tomto tématu

má množství žáků se sociálním znevýhodněním. Na školách, kde je vysoké procento takovýchto žáků, je spolupráce s rodiči nejnáročnější. To je také důvod velkého procenta nedokončení studia na těchto školách, jelikož žáci pochází z nepodmětného prostředí, ze kterého se bez pomoci rodičů těžko vymezují. V obecné rovině ale platí, že na většině škol je spolupráce s rodiči z 90% dobrá a z 10% komplikovaná nebo náročná.

Školní, studentská rada nebo parlament, schránka důvěry –

nějaká z těchto možností funguje téměř na každé škole, velmi se ale liší míra toho, jak se žáci ve skutečnosti zapojují do chodu školy. Respondenti se shodují na tom, že žáci se rok od roku zapojují méně a mají menší zájem o to, chod školy ovlivnit. Především z dlouhodobějšího hlediska. Některé školy ale uvádí, že mají školní parlament a že pokud mají žáci pocit, že je jim ze stravování školy nasloucháno, začnou zájem projevovat více. *„Studentská rada má možnost dávat podněty k setkání. Je nejlepší z dětí dělat spolupachatele, než jim předávat dané věci. Je dobré, když se cítí, že jsou zapojené. Mají o to větší zájem, když s nimi probírám školní akce.“*

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.

S vyhláškou bylo za strany školy seznámeno především vedení a pak členové ŠPP, ti potom informovali pedagogy, ale ti si málokdy uvědomovali výraznější změny v legislativě, nedotýkali se jich přímo.

Změny v souvislosti s vyhláškou od roku 2016 a Pozitiva a negativa-dopady vyhlášky byly hodnoceny téměř shodně. Školy nezaznamenaly opravdu výrazné změny k lepšímu či horšímu. Nejčastěji uvádí, že se pro ně změnilo jen velmi málo. Jako nejčastější negativum uvádí nárůst administrativy a s tím spojená časová zátěž. Další negativu, které zaznělo několikrát, se týká zrušení pedagogické intervence, která byla na mnohých školách hojně využívána. Mezi nejčastější klady zaznívalo zpřehlednění doporučení z PPP doplněných o metody práce s konkrétními žáky. Dále pak zlepšení dostupnosti financování speciálních pomůcek.

Srovnání s první vlnou mapování: školy se obecně učí lépe využívat možnosti dostupného financování pro žáky i při snaze o rozšíření členů ŠPP.

3.5 Zkušenosti se vzděláváním v době distanční výuky

Tato kapitola se zabývá největšími změnami a úskalími výuky v době korona virové krize, která výuku na většinu doby přesunula do online prostoru. 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.

Vzdělávání na dálku vzhledem k žákům se SVP – na většině škol zavedli model asynchronní výuky. Část hodin probíhala téměř klasickým způsobem, pouze výklad pedagoga probíhal online a stejně tak část materiálů byla dostupná pro žáky na počítači. Část hodin potom probíhala pouze formou zadaných úkolů na dálku k vypracování. To dle respondentů přineslo větší samostatnost žáků, ale také jejich menší účast, snahu a motivaci úkoly skutečně 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. Některým školám se osvědčila naopak pouze synchronní výuka a zkrácení hodin ze 45 minut na 30, aby se žáci dokázali po celou dobu soustředit a nebyli zavaleni informacemi – to jim také pomohlo lépe vyselektovat opravdu potřebné informace a aktualizovat náplň hodin. Bohužel ne všem školám se povedlo situaci vyřešit ke spokojenosti všem. *„Několik studentů distanční výuku nezvládá. Máme dva studenty na individuálních konzultacích. Dochází do školy a pod dozorem ověřeného pracovníka... Ti s nimi prochází úkoly, kontrolují jejich odevzdání, dohlíží na připojování do online hodin. Jsou to asistenti, kteří pomáhají studentům tuto podobu vzdělání zvládnout. Je studentů více, kteří by potřebovali takovou pomoc, ale ne všichni rodiče jsou tomuto řešení nakloněni.“*

Obecně se školy na novou situaci zvládly aklimatizovat a při další vlně krize, kdy byla znova zavedená distanční výuka, odbouraly většinu problémů, se kterými se potýkaly z počátku. Tato situace také dala podnět k celkové aktualizaci a modernizaci školství, která byla v mnoha ohledech žádoucí.

V další otázce **Co tato zkušenost zanechá ve školství a ve vaší škole** se respondenti snažili nahlédnout, co jim tato velmi nečekaná změna přinesla pozitivního a co naopak zkomplikovala. Respondenti jedné ze škol vypověděli, že jim situace pomohla k tomu, smysluplně redukovat učivo tak, aby to pro žáky mělo co největší smysl a zároveň nebyli zahlceni. Pokrok vidí také v IT gramotnosti pedagogů. Tato škola zvažuje do budoucna hybridní systém výuky, kdy by vedle prezenční výuky zachovali i část výuky online, zadávání úkolů apod. Zvýšení IT gramotnosti pedagogů hodnotí jako největší pozitivum většina škol. *„Byli jsme donuceni naučit se spoustu věcí, uvědomit si, že věci, na kterých jsme lpěli, nejsou důležité. Například písemku může kdokoli opsat. Není tedy důležitá a není důležitá ani ta známka. Žáci se naučili hodně o sobě. Jaké jsou jejich silné a slabé stránky. Naučili se samostatnosti. Je to veliká zkušenost.“* Nejproblematictější 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.

Postupy a metody vzdělávání, které se osvědčily – se výrazně lišily podle typu škol. *„Snažíme se střídat metody. Interaktivní testy, videa, přednášky. Kolegové nahrávali i videa. Snažíme se jim to proměňovat, aby výuka nebyla jednotvárná a aby je to bavilo. Na druhou stranu, tam, kde není sociální zázemí, nepomůže žádná metoda na dálku.“*

Obecně se ale osvědčilo metody výrazně modernizovat a rozšířit. Pro žáky bylo v této situaci výrazně náročnější udržet jak pozornost, tak svoji motivaci. Školy také pocítily větší potřebu třídnických hodin a celkově

individuálnější komunikaci se žáky, především pak s těmi, kteří situaci nesli těžce. Myslí si, že to, že pedagogové začali využívat různé sítě, na které jsou žáci v rámci svého života zvyklí, je přiblížilo a komunikaci s pedagogy zintenzivnilo.

3.6 Ostatní zjištění

Mezi nejčastější překážky inkluze škol patří zajištění bezbariérovosti, kterou většina škol považuje za velmi důležitou a snaží se jí docílit, bohužel ne ve všech je to možné.

Velkým problémem je na školách vysoký a v podstatě předdůchodový i důchodový věk pedagogů. S tím často, ne však výhradně, souvisí uzavřenost některých pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzi a jejich neochota pozměnit a rozšířit metody své výuky. S tím souvisí i finanční ohodnocení a nenárokové složky mezd.

Výchovní poradci a poradkyně by vzhledem k náročnosti své práce uvítali snížení hodin přímé pedagogické činnosti, zvláště na školách, kde mají zařazeny E obory. Téměř plošně je tato problematika aktuální na praktických školách.

Velkou roli regionálního charakteru hraje demografické složení obyvatelstva a demografický vývoj regionu. V Ústeckém kraji žije (a své děti nechává studovat) mnoho socio-kulturně znevýhodněných rodin. Tyto děti studují hlavně na středních odborných učilištích. Jedná se zde o regionálně určenou tzv. sociálně vyloučenou lokalitu. S tím souvisí nejčastější problémy škol - většinou dotýkají docházky, případně nedostatečné motivace žáků ke studiu. Mnoho studujících ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí bojuje s nedostatkem finančních prostředků ke studiu i na obživu. Školy často zastupují rodiny a pomáhají řešit možnosti pracovních přivýdělků, osamostatnění se, ubytování i bydlení. Mnoho studujících nedisponuje dostatkem financí k dojíždění do škol. Velkým problémem je také to, že v těchto rodinách mají žáci malou nebo žádnou podporu ve vzdělání a tím i minimální motivaci.

4. DOPORUČENÍ

Součástí zpětné vazby z mapování stavu společného vzdělávání každé konkrétní školy, kde mapování proběhlo, byla i doporučení změn a opatření vedoucích ke zlepšení stavu. Z probíhajícího mapování lze vyvodit několik doporučení, která mohou být prospěšná při realizaci společného vzdělávání v Ústeckém 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. Systematickou a pravidelnou konzultaci, vedení a pomoc potřebují nejen, ale především školy s větším zastoupením žáků se SVP. To se týká především pomůcek a jejich financování, vytvoření centrálního registru pomůcek, aby nedocházelo pouze k jednorázovému využití.

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.

Dále také nepodporovat narůstající systém administrativy a nerozšiřovat ho. Školy jsou zahlcovány stále vyšším množstvím nezbytných tabulek, dotazníků, zpracovávání hlášení apod. Zlepšením by mohlo být omezení tohoto systému zpracovávání a nastavení zpracovávání pouze nezbytných administrativně a časově minimálně náročných nejdůležitějších dokumentů.

Bylo by také ku prospěchu 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.

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 žádoucí je také snaha profilovat se jako proinkluzivní škola, která je schopna poskytnout kvalitní vzdělání všem.

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

Navázat úzkou spolupráci vedení škol se zřizovatelem a k nastavení systému financování.

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.

Využívat kontinuálně tzv. šablon. Otevřeně komunikovat, utvářet a podporovat dobré vztahy na pracovišti. Doporučením je znát obsah tzv. šablon a využívat je např. k různým formám netypických konzultací, využívat možností vytvořit výuku češtiny pro cizince v plném rozsahu tak, aby bylo možno usnadnit studujícím ve výuce co nejvíce plnohodnotnou komunikaci.

Čerpat možnosti rozšíření ŠPP, konzultovat s lékaři a obecně externisty. Zaměřit se také na možnosti využití asistentů pedagoga. Hlídat adekvátní distribuci povinností na jednotlivé zaměstnance školy.

Aktualizovat průběžně poznatky k vyhlášce č.27/2016 Sb., navázat kontakty s jinými ŠS a VŠ, především pak se „školami dobré praxe“.

4.3 Doporučení pedagogickým pracovníkům a zaměstnancům školy

Plně respektovat doporučení z PPP/SPC pro vzdělávání žáků se speciálními potřebami a implementovat je do výuky. 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.

Aktivně vysvětlovat žákům se SVP výhody spočívající ve využívání podpůrných opatření a zdůraznit, že jejich využívání nemá dopad na jejich sociální postavení/roli v kolektivu. A zároveň komunikovat se žáky intaktními o problematice společného vzdělávání a vysvětlit jim význam podpůrných opatření pro žáky se SVP.

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.

Zapojovat se do plánování budoucnosti škol a pravidelně spolupracovat s vedením školy. Vzájemně mezi sebou komunikovat - nejen oborově. Podporovat také neformální způsoby komunikace - společné zážitkové a neformální aktivity pedagogických sborů pro vytváření podmínek efektivní profesní komunikace na pracovištích.

Aktivně odstraňovat bariéry pro zapojení asistence do výuky (asistent pedagoga, osobní asistent, sdílená asistence) u všech zaměstnanců školy a aplikovat tyto zkušenosti prostřednictvím konzultací, případně besed ověřenými konkrétními formami mezi povědomí studujících. V případě potřeby využívat aktivně ve vazbě na diagnostiky asistenci pedagoga, osobní asistenci (i na přechodná poutavá období studujících), využívat i sdílenou asistenci s podporou vedení školy a s nastaveným finančním ohodnocením, které je velkou motivací pro kvalitní pracovní výkon.

Pracovat na funkční a otevřené komunikaci s rodiči a zákonnými zástupci. Možnou pomocí jsou i neformální setkávání pro seznámení se s rodiči a zákonnými zástupci. Dalším řešením a doporučením je využívat verbální i elektronickou a písemnou formu komunikace, nastavit v komunikaci důslednost

ověření informací apod.

Otevřeně komunikovat se žáky, vytvářet bezpečný prostor pro sdílení pocitů a případných problémů jak osobních, tak v kolektivu. Uplatňovat prvky nekonfliktní komunikace, stavět ji na empatii a emoční inteligenci.

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. V tomto bodě jsou velmi přínosné také vztahy mezi jednotlivými školami.

Pracovat s prvky výjimečnosti a znevýhodnění zároveň, propojovat tyto oblasti a nastavovat efektivní kroky k podpoře takových studujících. Častým prvkem pro úspěšné řešení je sledování aktivit a výsledků nadaných v různých činnostech a výukových předmětech, evidence úspěchů a metod a forem podpory nadání v jednotlivých předmětech.

Vyhledávat spolupráci mezi školami a jinými organizacemi a propojovat je s žáky ve školních i mimoškolních aktivitách, 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.

Sjednotit pravidla spolupráce, postupy zpracovávání diagnostik studujících, výklad vyhlášky a kritéria pro přiznávání podpůrných opatření v rámci kraje a v jednotlivých zařízeních.

V rámci metodické podpory podpořit vzájemnou spolupráci a sdílení zkušeností mezi školami. Situace se postupně podle aktuální potřeby zlepšuje a příležitostí přibývá, ovšem někteří pedagogové postrádají kvalitní metodickou podporu a návazně i příležitosti ke sdílení zkušeností. Školská poradenská zařízení mohou přispět realizací vzdělávání pro pedagogy v rámci regionu například tím, že zorganizují školení na míru jednotlivých škol přímo ve školách.

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.

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.

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 – projevily se totiž značné rozdíly mezi jednotlivými typy škol. Např. na gymnáziích prakticky neřeší problémy spojené s otázkou mentálního postižení, na učňovských školách je problematika sníženého intelektu každodenní záležitostí. 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, kulturní a sociální znevýhodnění a LMP.

Jedna z nejdůležitějších oblastí, kde je třeba snažit se o zlepšení, je oblast komunikace. Pokud zástupci jednotlivých skupin (zřizovatel, vedení školy, učitelé, pracovníci ŠPZ, rodiče) nejsou schopni otevřeně a konstruktivně komunikovat. Řešení společného vzdělávání se stává obtížně řešitelným problémem. To se objevuje téměř na všech škol napříč všemi typy.

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. Z hlediska nedostatečného vysvětlení principů inkluze se jedná především o starší pedagogy, kteří v některých případech inkluze obávají, protože nemají dostatečné informace a především zkušenosti. S tím souvisí obava z toho, zda práci s inkludovanými žáky zvládnout a zda nedojde ke snížení kvality výuky

na úkor žáků intaktních. Ukazuje se, že postoje pedagogických pracovníků jsou často podobné jako postoje vedení školy, tedy že vedení školy svým postojem pedagogické pracovními ovlivňuje. Proto 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 ve většině případů vnímána atmosférou, přístupem a snahou o zlepšování podmínek velice dobře. 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.

Přestože se vyskytují některé problematické okruhy, celkově se domnívám, že v rámci Ústeckého 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. Obecně se dá říct, že gymnázia tuto situaci zvládla nejsnáze, často mimo jiné proto, že se nepotýkají s takovým počtem žáků s vážnějšími hendikepy a také se sociálním znevýhodněním žáků. Z rozhovorů vyplynulo, že právě tyto dva aspekty – přítomnosti žáků s těžšími hendikepy a přítomnost žáků se sociálním znevýhodněním, přechod a fungování distanční výuky nejvíce komplikovaly. Složitěji situaci prožívaly také školy s praktickými předměty, které se dají do online prostoru převést jen částečně, v některých případech téměř vůbec.

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 diagnostikovaných nadaných se příliš nezvýšil, ovšem snaha a motivace pracovat s takovými žáky má 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

ÚK – Ústecký kraj

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