



Studie

Vliv složení třídy, metod uplatňovaných učitelem a využívání technologií na výsledky českých žáků

Sekundární analýza PISA 2015, Praha, březen 2018

Východiskem analýzy je hledání jednotlivých faktorů ovlivňujících úspěšnost žáků z následujících tematických oblastí: složení třídy, velikost třídy a vliv těchto proměnných na výsledky žáků; kvalita učitele, motivovanost učitele a vyučovací metody; vliv využívání informačních a komunikačních technologií (ICT) na efektivitu výuky. Vybrané oblasti jsou potenciálně ovlivnitelné přímými zásahy do fungování vzdělávacího systému ze strany národních autorit, sekundární analýza proto může mít přímý dopad na zlepšení českého vzdělávacího systému, převážně na primární úrovni v kontextu výsledků mezinárodního testování.

Podstatná část závěrů souvisí s rozdílnou socioekonomickou strukturou žáků navštěvujících analyzované školy, resp. prostorovým rozložením obyvatelstva s nižším socioekonomickým statusem. Proto je na systémové úrovni nezbytné, aby byly tyto rozdíly vnímány při plánování a realizaci nejrůznějších systémových opatření a aby byla zvláštní pozornost věnována znevýhodněným regionům. Bez promyšleného zavádění opatření se mohou některá z nich ukázat jako kontraproduktivní (např. nákup interaktivních tabulí a jejich neefektivní využití, popř. nevyužívání dalších metod výuky).

Rozdílné výsledky venkovských a městských škol jsou způsobeny rozdílnou socioekonomickou strukturou žáků navštěvujících tyto školy. Výsledné skóre je tedy primárně ovlivněno prostorovým rozložením obyvatelstva s nižším socioekonomickým statusem.

Průměrné skóre v testech matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnosti se napříč kraji liší. Tyto odlišnosti z velké části vysvětluje průměrný socioekonomický status žáků v krajích a také sociální kapitál. Vyšší skóre dosahují ty kraje, kde je i vyšší socioekonomický rozvoj. Toto zjištění je potřeba zohlednit při koordinované podpoře znevýhodněných regionů.

Školy, kde je dostupné ICT vybavení pro každého učitele, dosahují lepších výsledků než školy, kde je menší dostupnost ICT vybavení.

Používání internetu ve výuce má spíše negativní vliv na výsledné skóre z testování přírodovědné gramotnosti u škol s vyšším průměrným SES, u škol s nižším SES je souvislost mezi používáním internetu a bodovým skóre žáka v testech spíše pozitivní (ale ne statisticky významná). Podstatný je tedy způsob využití didaktického potenciálu internetu a ICT obecně a s tím související digitální kompetence učitelů.

Výukové metody, které jsou asociovány s modernějšími přístupy, nevykazují jednoznačnou pozitivní korelaci s výsledky žáků. Ukazuje se, že mají spíše pozitivní vliv na výsledné skóre u žáků s vyšším SES, u žáků s nízkým SES může být efekt naopak negativní. Tento vztah se nicméně ukázal pouze v případě žáků gymnázií, silnější pak byl u žáků víceletých gymnázií. Je tedy žádoucí, aby učitelé byli profesně dobře připraveni na didakticky vhodné využití různých přístupů a byli schopni a ochotni reflektovat účinnost metod, které zařazují pro konkrétní skupinu žáků.



Nejvyššího průměrného bodového skóre v testech matematické gramotnosti dosáhli žáci v Praze, dále v krajích Královéhradeckém a Jihomoravském. Naopak nejslabší výsledky lze pozorovat v kraji Ústeckém a Karlovarském. Podobné rozložení výsledků je možno sledovat také v případě testů zaměřených na přírodovědnou gramotnost. V tomto případě dosáhli nejvyšších výsledků opět žáci v Praze. Obdobně jako v případě výsledků matematické gramotnosti byly v těsné blízkosti kraje Královéhradecký, Jihomoravský a rovněž kraj Liberecký. Žáci Karlovarského a Ústeckého kraje v průměru dosahovali nejnižších výsledků. Poslední testovanou oblastí v rámci šetření PISA představuje čtenářská gramotnost. Stejně jako u předchozích dvou testovaných gramotností i zde pokračuje výše pozorovaný trend. Krajem, ve kterém žáci dosahovali průměrně nejvyšších výsledků, je Praha. Na druhé straně nejnižších výsledků dosáhli žáci v kraji Karlovarském a Ústeckém.

Krajem s celkově nejvyšším průměrným socioekonomickým statusem (dále jen SES) je Praha. Za ní se ve stejné skupině nachází také kraj Středočeský, Plzeňský, Jihočeský a Pardubický. Naopak nejnižší SES vidíme v krajích Karlovarském, Ústeckém a Moravskoslezském. Právě žáci ze dvou výše jmenovaných krajů Karlovarského a Ústeckého dosahovali stabilně nejnižších průměrných výsledků ve všech třech testovaných oblastech, tedy v matematické, přírodovědné i čtenářské gramotnosti.

Dalším faktorem vysvětlujícím rozdílné výsledky napříč kraji může být koncept tzv. sociálního kapitálu (určité vlastnosti společnosti vyznačující se například vyšší mírou občanského zapojování do veřejných záležitostí, častějším členstvím ve spolkových organizacích nebo jiných sdruženích či větší mezilidská důvěra). Zde jsou opět kraje Ústecký, Karlovarský a Moravskoslezský na nejnižších hodnotách.

Velikost a struktura třídy, kompozice školy a jejich vliv na výsledky žáků

Školní třída je pro každého jednotlivce sociální skupinou, se kterou se setkává již v raném dětství. Společně s rodinou je pak škola druhou nejdůležitější sociální skupinou, jež formuje názory a postoje dětí a významným způsobem ovlivňuje život žáků. Role školy a zejména školní třídy v procesu socializace dětí je tradiční součástí pedagogického výzkumu. Je obecně uznávaným předpokladem, že struktura a složení třídy, stejně jako některé parametry na úrovni školy, mohou ovlivňovat úspěšnost žáků, respektive výsledky, jakých tito žáci dosahují v mezinárodních testováních. Uvedené faktory jsou součástí takzvaného edukačního prostředí třídy.

Edukační prostředí třídy je tvořeno jednak fyzikálními faktory (sem spadá například osvětlení, prostorová dispozice, konstrukce nábytku, barvy stěn a podobně) a jednak psychosociálními faktory (sem spadají sociální klima, tedy dlouhodobé a stabilní vztahy ve třídě, a dále třídní atmosféra, která je tvořena krátkodobými interakcemi mezi členy třídy). Právě ony psychosociální faktory a zejména sociální klima třídy jsou z hlediska žákovské úspěšnosti těmi z nejpodstatnějších. Sociální klima je totiž utvářeno vzájemnými vztahy mezi učitelem a žáky. Proč je faktor třídního klimatu z hlediska úspěšnosti žáků základních škol tak důležitý? Platí, že třídy s lepším klimatem se vyznačují obecně lepšími a osobnějšími vztahy mezi učiteli a žáky a jsou tudíž i lepším pracovním prostředím pro výuku. Vzájemné vztahy v třídním kontextu pak budou logicky ovlivňovat i výkon žáků, a to v pozitivním smyslu v případě dobrého pracovního prostředí a dobrých vzájemných vztahů.

Kromě sociálního klimatu působí na výsledky žáků také další faktory spojené se strukturou a kompozicí školních tříd. Jedná se konkrétně o následující proměnné, na nichž se odborná literatura shoduje: početnost třídy, poměr dívek a chlapců ve třídě, problematika diferenciací žáků a školní dispozice, rodinné zázemí žáka.



Využívání ICT technologií a jejich vliv na efektivitu výuky

I přes zřejmý potenciál, který ICT nabízí nejen z hlediska zatraktivnění výuky pro žáky, ale také z hlediska efektivity ve vzdělávání, se současné studie věnující se problematice vlivu ICT na výuku neshodnou. Dílčí výzkumy nepřinášejí jednoznačné závěry v tom smyslu, že by mělo využívání ICT vždy pozitivní dopad na výsledky žáků.

Čím konkrétně tedy může zavádění ICT přispět z hlediska zkvalitňování výuky? Jedná se především o větší míru aktivizace žáků nebo například o zvýšení názornosti a efektivity výuky. K tomu je ovšem potřeba, aby byla škola a zároveň učitelé schopni vytvořit takové prostředí pro výuku, v němž budou využívány různé formy ICT tak, aby docházelo k většímu dobrovolnému zapojení žáků do výuky. V tomto kontextu je také nutné přizpůsobit tradiční učivo nové situaci. Nesmí se ovšem směřovat k takovému extrému, že budou prvky ICT využívány nadbytečně i v případech, kdy je to zcela zbytečné.

Používání internetu ve výuce žáky ve školách s vysokým SES má negativní dopad na jejich školní výsledky. Školy s vyšším průměrným SES nevyužívají internet při výuce dosahují lepších výsledků než žáci, kteří využívají internet ve výuce hodně. Ale u žáků navštěvujících školy s nízkým průměrným SES je efekt opačný a používání internetu ve výuce může jejich výsledky zlepšit.

Kvalita učitele, motivovanost, vyučovací metody

Kvalita a motivovanost učitele se ukázaly na základě mnoha provedených studií jako velmi významné faktory ovlivňující motivovanost žáků, a tudíž i jejich úspěšnost. Motivovanost učitele je v tomto případě zásadním faktorem projevujícím se nejen v kvalitě výuky, ale například také ve využívání konkrétních výukových metod. V souvislosti s pozitivní motivací pak hovoříme především o takzvané autonomní motivaci učitele. Pozitivní vliv této motivace byl z hlediska působení učitele a jeho výkonu prokázán v mnoha ohledech, například v souvislosti se spokojeností se zaměstnáním učitele, nižší mírou pravděpodobnosti pracovního vyhoření, lepšími osobními výsledky a naopak nižší mírou emočního vyčerpání učitele či větší vytrvalostí v aplikaci různých inovací ve vzdělávání. Jiné studie pak prokázaly rovněž pozitivní vztah mezi autonomní motivací učitele a jejím vlivem na osobní motivaci žáků vzdělávat se nebo v aplikaci stylu výuky zaměřeného na žáka.

Různé výukové metody stejně jako různé styly učení mohou produkovat různé výsledky. Odborná literatura uvádí velké množství nejrozličnějších výukových stylů. V této sekundární analýze je větší důraz kladen především na uplatňování moderních výukových metod a jejich souvislost s výsledky žáků v testování. Z hlediska úspěšnosti žáků jsou názory ohledně výhod tradičních a moderních výukových metod sporné. Pozitivní vliv tradičních metod na výsledky žáků byl prokázán některými studiemi, jiné však zase ukazují, že tradiční výukové metody mají pozitivní vliv na žáky pocházející z rodin s horším socioekonomickým zázemím a naopak moderní výukové metody na žáky pocházející ze vzdělaných rodin.

Tato studie též zjišťovala oblast postojů a pocitů žáků ve vztahu k výsledkům vzdělávání. Výsledkem je přímá úměra vyšší motivovanost = lepší výsledky a naopak.

Zdroj: výtah z údajů České školní inspekce, dostupné z:

http://www.csicr.cz/html/2018/Sekundarni_analyza_PISA_2015/html5/index.html?&locale=CSY



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



Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2016/2017 - výroční zpráva České školní inspekce

- vznik v roce 2017

Ve školním roce 2016/2017 (podle stavu k 30. 9. 2016) se v běžných třídách v hlavním vzdělávacím proudu vzdělávalo společně 97,9 % dětí v mateřských školách, 96,8 % žáků v základních školách a 97,7 % žáků ve středních školách. Součástí inspekční činnosti bylo sledování poskytování podpůrných opatření a jejich postupný náběh v průběhu školního roku.

Ve školním roce 2016/2017 nadále pokračoval pokles počtu žádostí o přijetí do mateřské školy. Současně bylo vyhověno vyššímu podílu žádostí. Nejmenší podíl žádostí o přijetí, kterým nebylo vyhověno, byl v Karlovarském kraji (3,7 %).

Přítomnost asistenta pedagoga je častá v základních školách (68,9 %), v mateřských a středních školách využívá jeho služeb přibližně čtvrtina, resp. pětina škol. Průměrný počet asistentů pedagoga v navštívených základních školách činil 2,3.

Oproti školnímu roku 2015/2016 byl zaznamenán nárůst individuálního přístupu v navštívených hodinách. Individualizace výuky byla pozorována ve čtyřech pětinach hodin v základních školách a necelých dvou třetinách hodin středních škol a téměř ve všech hodinách v mateřských školách. Nejčastěji nabývala podoby přizpůsobení vhodných aktivit, cílů a obsahu vzdělávání.

Děti nebo žáky se SVP uvedlo 48,6 % ředitelů mateřských škol, 95,4 % ředitelů základních škol a 94 % ředitelů středních škol. V těchto školách byla jako podpůrná opatření v největší míře využívána poradenská pomoc školy a školských poradenských zařízení, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu a služby asistenta pedagoga. Ve středních školách docházelo ve velké míře také k úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a jeho ukončování. Ve výuce pak byla z podpůrných opatření nejčastěji pozorována úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání, využití individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga.

Přestože dosud malý podíl mateřských škol uvádí děti se SVP, podpůrná opatření jsou jim poskytována ve většině vzdělávacích bloků, ve kterých jsou přítomny. Naopak základní školy, kde jsou žáci se SVP identifikováni nejčastěji a mají s nimi největší zkušenosti, neposkytovaly podpůrná opatření v 28,5 % hodin, ve kterých byli žáci se SVP přítomni. Ve středních školách to bylo dokonce ve více než polovině hodin.

Závěry pro oblast hodnocení aktuálního průběhu implementace společného vzdělávání

První rok společného vzdělávání provázelo zvýšení administrativní činnosti, a to jak na straně škol (např. nový způsob evidence žáků se SVP, zpracování plánů pedagogické podpory, úpravy kurikulárních dokumentů), tak na straně školských zařízení (např. nové zpracování zprávy a doporučení, záznamové archy pro pozorování přímo ve škole apod.). Současně vyplývaly určité legislativní nejasnosti a nejednotnost informací panovala také na vzdělávacích akcích jak pro pracovníky škol, tak školských poradenských zařízení.

Školy se potýkaly s nedostatkem kvalifikovaných asistentů pedagoga, určité obtíže činilo také personální a organizační zajištění předmětů speciálně pedagogické péče a pedagogické intervence.

Ve školním roce 2016/2017 (podle stavu k 30. září 2016) došlo k mírnému snížení podílu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (z 10,7 % na 9,5 % z celkového počtu žáků v ZŠ), avšak současně došlo k nárůstu počtu žáků, kteří jsou vzděláváni s podporou individuálních vzdělávacích plánů. V meziročním srovnání došlo k opětovnému mírnému poklesu žáků s lehkým mentálním postižením. U této skupiny žáků vzrostl



podíl vzdělávaných v běžných třídách (cca o 3 %) na úkor poklesu vzdělávaných ve speciálních třídách. Podíl žáků mimořádně nadaných zůstává dlouhodobě neměnný (0,1 %).

Pozitivní zjištění

- Vysoký podíl žáků v mateřských, základních a středních školách se vzdělává společně v běžném vzdělávacím proudu.
- Zvýšil se podíl škol na výborné úrovni v oblasti podpory žáků při vzdělávání, zaznamenána byla vyšší individualizace ve výuce, zlepšila se spolupráce učitelů s asistenty pedagoga.
- Vzdělávání žáků na prvním stupni bylo individualizováno podle potřeb a předpokladů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Školy měly zavedeny efektivní systémy poradenských služeb, účinně spolupracovaly se školskými poradenskými zařízeními.

Negativní zjištění

- Ve školách chybí školní psychologové, speciální pedagogové a logopedi.
- Školám činilo problémy zajistit kvalifikované a zkušené asistenty pedagoga, zajistit předměty speciálně pedagogické péče.
- Dalšího vzdělávání se účastnil pouze malý podíl učitelů.
- Pedagogové vyučující ZŠ na 2. stupni nevyužívají v dostatečné míře rozmanité metody a formy práce, neuplatňují diferenciaci učiva a individualizovaný přístup k žákům; přetrvávají rozdíly v pojetí výuky mezi 1. a 2. stupněm
- Na SŠ převažovala frontální výuka v teoretických předmětech, která má v kombinaci s využitím transmisivní vyučovací metody za následek nižší aktivitu žáků a jejich menší zájem o vzdělávání.
- V některých školách byl systém podpůrných opatření nastaven pouze formálně.
- Ve střediscích volného času je malá informovanost o speciálních vzdělávacích potřebách.
- Některým školským poradenským zařízením se nedařilo naplňovat lhůtu 3 měsíců pro poskytnutí poradenské služby, mnoha dalším zařízením se tuto lhůtu dařilo naplňovat jen za cenu omezení jiných poradenských aktivit.

Zdroj: vlastní zpracování údajů České školní inspekce, dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-soust>

Vybrané aspekty implementace společného vzdělávání v období 1. pololetí školního roku 2017/2018

Realizátor: Česká školní inspekce
Vznik: 2018

Proces implementace společného vzdělávání sleduje Česká školní inspekce (dále jen ČŠI) již delší dobu. V 1. pololetí školního roku 2017/2018 se soustředila především na administrativní zátěž související se začleňováním dětí se specifickými poruchami učení (dále jen SPU).

V rámci šetření navštívila ČŠI 359 mateřských, 323 základních a 92 středních škol (z toho bylo 18 gymnázií a 73 středních odborných škol a 1 škola s gymnaziálními a odbornými obory).



V elektronických dotaznících oslovila ČŠI 1 032 asistentů pedagoga, 618 ředitelů a 8 015 učitelů. ČŠI také provedla kontrolu doporučení vydaných školskými poradenskými zařízeními a to v 1 222 případech. Podpůrná opatření od 2. – 5. stupně jsou ve školách hojně využívána. Nejčastěji se jedná o individuální vzdělávací plán dítěte (dále jen IVP) MŠ 43 %, ZŠ 91 % a SŠ 72 %. Dále o kompenzační pomůcky, speciální učebnice a učební pomůcky MŠ 36 %, ZŠ 82 % a SŠ 44 %. U středních škol se jedná především o úpravu přijímacích a závěrečných zkoušek. S počtem asistentů pedagogů ČŠI nezjistila žádné větší nedostatky. Tam, kde asistent chyběl, nebyly na něj čerpány finanční prostředky a na dítě to nemělo žádný negativní dopad. Hodnota kompenzačních pomůcek v běžných školách činila téměř 1,3 milionu Kč. Celková navrhovaná cena speciálních učebnic a pomůcek, které navrhovala školská poradenská zařízení (dále jen ŠPZ) dosáhla bezmála 1,8 milionu Kč. V některých vybraných školách bylo také doporučeno od ŠPZ nakoupit nový software a IT vybavení v hodnotě 1,5 milionu Kč.

Asistenti pedagoga:

Jejich dostupnost je v MŠ 35 %, v ZŠ 79 %, na SŠ 25 %. Mezi asistenty pedagoga převažují lidé se středoškolským vzděláním 60 %. Většina asistentů pedagoga získala vzdělání pomocí akreditovaného kurzu Studia pro asistenta pedagoga. Většina asistentů působí v běžných třídách běžných škol. Asistentům ve většině případů chybí metodické vedení. Při hospitaci byly zjištěny případy, kdy vzdělávání žáka s SPU, popř. s jiným zdravotním postižením, bylo ponecháno jen na asistentovi pedagoga, což je nežádoucí.

Zjištění ČŠI:

Počty specialistů (např. psycholog, speciální pedagog – surdoped, tyflopéd atd.) se meziročně nikterak výrazně nezměnily. Stouply jen počty asistentů pedagogů o 9,2 %. Vzhledem k problematickému financování školních psychologů a speciálních pedagogů, jsou k dispozici školám pouze podílně. Téměř v ¼ škol je zavedena kumulace funkcí a často tyto funkce zastává ředitel školy, nebo jím pověřený pracovník.

Dále na SŠ je spolupráce asistenta pedagoga s pedagogem celkově méně rozšířena.

Úprava obsahu a očekávaných výstupů vzdělávání byla ve většině případů při kontrole škol dodržena. Jen výjimečně její obsah nebyl respektován a dodržen.

Pedagogická intervence pro děti a žáky s 2. stupněm podpůrných opatření nebyla v některých školách dodržena podle rozsahu a v některých nebyla realizována vůbec. Školy dostaly od ČŠI upozornění o nutnosti dodržovat doporučení ŠPZ.

Předměty speciální pedagogické péče nebyly správně realizovány v 10,4 %. V některých školách nebyly realizovány vůbec. A v některých školách byly realizovány dokonce nad rámec finanční podpory.

Uzpůsobená forma komunikace byla zajištěna ve všech auditovaných případech.

Kompenzační pomůcky nebyly správně nakoupeny podle doporučení ŠPZ jen v 1,6 % případech.

Při nákupu speciálních učebnic a pomůcek pochybilo jen 1 % z kontrolovaných škol.

Z oblasti softwaru a IT zařízení doporučovala nejčastěji ŠPZ nákup tabletů a notebooků.

Závěry:

Činnost asistentů pedagogů je jednoznačně nejnákladnějším podpůrným opatřením. Efektivita jejich využívání je však snižována faktory, mezi něž patří např. relativně vysoký podíl asistentů bez získané potřebné kvalifikace, rezervy ve správném rozvržení činností mezi učiteli a asistenty pedagoga.

Zdroj: vlastní zpracování údajů České školní inspekce, dostupné z:

http://www.csicr.cz/html/2018/TZ_spolecne_vzdelavani_1_pololeti_2017_2018/html5/index.html?&locale=CSY



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



Společné vzdělávání ve školním roce 2016/2017

Realizátor: Česká školní inspekce
Vznik: 2017

Od počátku školního roku 2016/2017 monitorovala ČŠI proces zavádění společného vzdělávání v kontextu legislativních změn, zjišťovala potřeby škol a sledovala, jak se dařilo naplňovat parametry společného vzdělávání v praxi.

ČŠI se zaměřovala na úpravu ŠVP, sledovala následně jejich praktické naplňování, zajímala se o poskytování podpůrných opatření jednotlivých stupňů, vykazování informací o podpůrných opatřeních a monitorovala míru administrativní zátěže s tímto spojenou.

Dle zjištění ČŠI vyplynula určitá nejednoznačnost ohledně nutnosti vypracování PLPP pro 1. stupeň podpůrných opatření.

Většina škol poukazovala na zvýšenou administrativní zátěž různého charakteru, např.:

- nová dokumentace, výkaznictví, úpravy dokumentace stávající;
- aktualizace kurikulárních dokumentů, školních řádů, někde kritérií pro přijímání;
- PLPP, který se vyhodnocuje min. každé 3 měsíce;
- v případě potřeby asistenta pedagoga pro žáka: 4 záznamové archy pracovník ŠPZ, 5 záznamových listů pedagog školy, žádost o souhlas zasláná zřizovateli, ten je následně zaslán ŠPZ a odboru školství krajského úřadu, příp. samostatná žádost o finanční podporu;
- dvojí agenda pro žáky (bude postupně končit) – před účinností nových předpisů a po ní;
- administrativní náročnost spojená s evidencí majetku (k PO).

Dle ČŠI se školám ve většině případů dařilo poskytovat podpůrná opatření, školy si ale stěžovaly na dlouhou dodací dobu některých pomůcek, malou nabídku na trhu a také odlišnost koncových cen od doporučených. Vzhledem k poskytování PO také ČŠI došla k tomu, že existují nejasnosti ve financování pomůcek. ČŠI nadále uvádí, že IVP a PO jsou v některých případech naplňovány pouze formálně. Školám dělá problémy zajištění předmětů speciálně pedagogické péče (organizačně i personálně).

Strategii naplňování rovných příležitostí mělo vypracováno 70,3 % ZŠ a 63,9 % SŠ. Školy, které měly v rozpočtu začleněny prostředky na rozvoj rovných příležitostí, tyto prostředky alokovaly nejčastěji na personální zajištění, pomůcky a aktivity pro žáky, ale také na DVPP v oblastech společného vzdělávání. Stále malý podíl škol má školního psychologa nebo speciálního pedagoga. Dle ČŠI je absence těchto odborníků významnou překážkou pro úspěšnou realizaci společného vzdělávání. Ve školách chybí také asistenti pedagoga (malý zájem o tuto práci i malý počet vhodných uchazečů). Pokud byl asistent přijat, velmi často odcházel na základě zjištění, co jejich práce skutečně obnáší a jak je finančně ohodnocena. ČŠI nadále v této oblasti zmiňuje absenci metodické podpory speciálních pedagogů a nedostatek podpory výchovných poradců a školních metodiků prevence.

Kurzy týkající se společného vzdělávání a rovných příležitostí nepokrývají dostatečně potřebu proškolení pedagogů, dalším problémem je hrazení kurzů a nutnost např. suplování. ČŠI doporučuje objednávat tyto kurzy do škol. Několikrát ve zprávě zaznělo, že učitelé, asistenti i ředitelé nemají dostatečnou podporu ve vzdělávání v legislativní, ekonomické, inkluzivní a preventivní oblasti a také v oblastech vedení třídy, metod a forem výuky.



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



ČŠI zmiňuje ideální stav, ke kterému by měly všechny školy směřovat: „(...) škola systematicky identifikuje individuální potřeby žáků při vzdělávání, v případě potřeby spolupracuje s odbornými pracovišti, má vlastní strategii práce se žáky s potřebou podpůrných opatření a tuto strategii naplňuje, sleduje výsledky žáků s potřebou podpůrných opatření a dbá o to, aby dosahovali maximálního pokroku ve vzdělání. Tam, kde je to vhodné z hlediska zájmu žáka, pedagogové zvou k procesu hodnocení a plánování výuky další kolegy a externí odborníky“ (str. 16 – 17).

Jako problém vidí ČŠI, že školy dostávaly (alespoň z počátku) nejednotné informace, hlavně šlo o výklady právních předpisů a informace o úloze jednotlivých aktérů. Nejednoznačné byly i některé oficiální informace.

Zpráva ČŠI uvádí, že pokud chtějí ŠPZ dodržovat lhůty, musejí často omezit další poradenské aktivity.

ČŠI chválí vysoké nasazení a odpovědnost škol, i když se jim nedostávalo adekvátní podpory z venku. Dle zjištění se zvýšil počet hodin, v nichž byl zaznamenán individuální přístup k žákům.

Zpráva ČŠI doporučuje sjednocení výkladu právních předpisů a metodických materiálů, zintenzivnění metodické podpory školám a školským poradenským zařízením, rozšířit nabídku průběžného dalšího vzdělávání, podpořit personální podmínky ve školách, zjednodušit administrativní procesy a procesy, které vedou k získání finančních prostředků pro podpůrná opatření.

Zdroj: vlastní zpracování údajů České školní inspekce, dostupné z:

http://www.csicr.cz/html/TZ_spolecne_vzdelavani_16_17/html5/index.html?&locale=CSY

Rok poté – dopady reformy společného vzdělávání

Realizátor: OPEN SOCIETY FUND, Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání,
Českomoravský odborový svaz pracovníků školství

Vznik: 2017 (str. 1 – 24)

Před koncem školního roku 2016/2017 bylo uskutečněno reprezentativní šetření, jež mělo za cíl zmapovat zavádění změn v podpoře vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) platných od září 2016 a označovaných jako společné vzdělávání. Přestože ještě stále trvá takzvané přechodné období, kdy dochází k souběhu původní a nové legislativy, cílem šetření bylo zjistit, jak nastupující změny vnímají ředitelé a učitelé základních škol a jak celkově hodnotí zkušenost s poskytováním podpůrných opatření žákům, kteří je potřebují.

Šetření zrealizovala výzkumná agentura Nielsen Admosphere, zadavateli šetření jsou Nadace Open Society Fund Praha, Českomoravský odborový svaz pracovníků školství a Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. Výzkum probíhal metodou CAWI (Computer Assisted Web Interviewing; sběr dat prostřednictvím strukturovaných elektronických dotazníků).

Cílovou skupinou byli učitelé a ředitelé základních škol na území České republiky. Reprezentativní vzorek základních škol byl vybrán z databáze škol České republiky (spravované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy) na základě výběrových kvót: kraj, velikost obce a velikost školy. Výsledné vzorky respondentů byly naváženy dle struktury učitelů a ředitelů základních škol v České republice z hlediska pohlaví a věku. Finální velikost vzorku zahrnuje 507 učitelů a 126 ředitelů základních škol ze



všech krajů. V následujícím textu jsou představena nejzásadnější zjištění vyplývající z uskutečněného výzkumného šetření.

Hlavní zjištění

- po prvním roce s novou legislativou, a tedy v polovině dvouletého přechodného období, uvádí 49 % ředitelů, že díky změně mohli dětem se speciálními vzdělávacími potřebami poskytnout lepší podporu;
- ředitelé škol, kde změny pomohly, nejčastěji uvádějí lepší zajištění financí na asistenty pedagoga a pomůcky;
- podle 72 % ředitelů není financování podpůrných opatření zásadní bariérou pro vzdělávání žáků se SVP;
- 94 % ředitelů uvedlo, že má dlouhodobé zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP;
- jako překážku v zajištění vzdělávání žáků se SVP v potřebné kvalitě ředitelé běžných škol nejčastěji uvádějí nedostatek uchazečů na pozice asistenta pedagoga nebo speciálního pedagoga;
- na pozici asistenta pedagoga se 42 % ředitelů daří či spíše daří nacházet kvalifikované zaměstnance, 21 % se to spíše nedaří a 5 % ředitelů nemůže sehnat vhodného kandidáta vůbec;
- učitelé jako překážku nejčastěji uvádějí velký počet žáků ve třídách, 66 % z nich jej označilo za překážku nebo významnou překážku v cestě ke kvalitní společně realizované výuce;
- nějaký nový administrativní úkon spojený s poskytováním podpůrných opatření považuje za neúměrně zatěžující polovina učitelů;
- dostatečně informováno o postupu při stanovení druhů a stupňů podpůrných opatření u žáků se cítí být 67 % ředitelů a 49 % učitelů;
- avšak shodně 60 % ředitelů i učitelů uvádí, že existuje nějaká oblast týkající se podpory
- vzdělávání žáků se SVP, ve které by potřebovali více informací;

Co se týká podpory učitelů a školení, pak 78 % učitelů a 80 % ředitelů by uvítalo intenzivnější metodickou podporu od školských poradenských zařízení;

- 78 % ředitelů uvedlo, že provádějí pedagogickou diagnostiku žáků pro zjištění potřeby podpůrných opatření prvního stupně;
- spolupráci učitelů a asistentů pedagoga hodnotí pozitivně 84 % učitelů.

Zajištění kvalifikovaných zaměstnanců k podpoře vzdělávání žáků se SVP

Aktuálně za největší bariéru v podpoře vzdělávání žáků se SVP považují ředitelé škol nedostatek kvalifikovaných zaměstnanců.

Z odborných pracovníků ředitelé nejméně často hledají školní psychology, 49 % ředitelů uvedlo, že pracovníka pro tuto pozici aktuálně neshání. 31 % ředitelů, kteří psychologa hledají, uvedlo, že se jim uchazeče nedaří najít vůbec.

Speciálního pedagoga v době šetření hledalo 65 % oslovených ředitelů. Bez větších obtíží se daří najít speciálního pedagoga 31 % ředitelů, 27 % ředitelů se naopak vhodného kandidáta získat vůbec nedaří, 35 % ředitelů v době realizace šetření speciálního pedagoga nehledalo.

Pracovníky na pozici asistenta pedagoga zajišťovalo v době šetření 84 % ředitelů, přičemž bez větších obtíží asistenty získává 42 % z nich, 5 % ředitelů uvedlo, že se jim najít asistenta pedagoga nedaří vůbec, pro 21 % je to spíše obtížné.



Zkušenosti škol se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Zkušenost se vzděláváním žáků s vývojovými poruchami učení uvedlo 94 % učitelů a 97 % ředitelů zahrnutých ve výzkumném šetření. S těmito žáky se ředitelům i učitelům dle jejich hodnocení pracuje nejnárodněji.

Práci s těmito žáky označilo jako velmi snadnou či spíše snadnou 73 % ředitelů a 63 % učitelů, kteří s jejich vzděláváním mají zkušenost. Převažující většina učitelů považuje za velmi či spíše snadnou práci s žáky s tělesným postižením a to 75 %, se zrakovým postižením 60 %. Jako velmi snadnou či spíše snadnou označila převažující většina ředitelů i učitelů také práci s žáky s chronickým onemocněním, vadami řeči a sluchovým postižením.

Se vzděláváním žáků s mentálním postižením má dosavadní zkušenost 59 % oslovených ředitelů a polovina oslovených učitelů. V hodnocení míry náročnosti práce s těmito žáky se učitelé dělí na tři početně obdobné skupiny – 31 % učitelů ji považuje za snadnou či spíše snadnou, 35 % za středně obtížnou a 34 % za spíše či velmi obtížnou. V souvislosti s legislativní změnou nenastalo žádné zásadní zvýšení počtu žáků s mentálním postižením v běžných základních školách. Dle statistické ročenky školství se v minulém školním roce vzdělávalo 85 % žáků s lehkým mentálním postižením (LMP) ve speciálních školách, běžnou základní školu navštěvovalo 1 915 z nich. Připomeňme, že v základních školách se v uplynulém školním roce vzdělávalo 906 188 žáků. Jeden žák s LMP tedy připadal na 473 žáků základních škol.

Práci s žáky s vývojovými poruchami chování hodnotilo 36 % učitelů jako spíše či velmi obtížnou. Poskytování podpory těmto žákům je v českých školách považováno za velmi náročné. Šetření zároveň ukázalo, že učitelé cítí potřebu dalšího vzdělávání a zavedení ověřených metodik zaměřených na zvládání náročného chování žáků. V uplynulém školním roce se v běžných základních školách vzdělávalo 7 777 žáků se závažnou poruchou chování.

Pro učitele je náročná také podpora žáků s psychickým onemocněním. Informace z dotazníku potvrzují skutečnost, že náročné chování žáků je oblastí, kde učitelé potřebují intenzivní podporu, ať již v oblasti osvojení efektivních metod a postupů, tak v oblasti spolupráce s dalšími odborníky. Ovlivňování náročného chování žáků totiž často vyžaduje koordinovanou multioborovou spolupráci, která v České republice téměř není rozvinutá.

Administrativa a financování

Necelá polovina a to 49 % učitelů nepovažuje některý z nových administrativních úkonů v poměru potřebnosti

a časové náročnosti za neúměrně zatěžující, 51 % ano. Ve skupině ředitelů škol je 57 % těch, kteří vnímají zvýšenou administrativu.

Nárůst administrativy jako pocítovanou změnu uváděli ve větší míře učitelé, kteří současně uvedli, že se necítí být dostatečně poučeni o novele školského zákona. Respondenti byli zároveň dotázáni, které nové administrativní úkony vnímají jako zatěžující. Zde ředitelé a učitelé uváděli nejčastěji administrativu obecně, plán pedagogické podpory, individuální vzdělávací plán nebo vyplnění dotazníku z poradenského zařízení.

Je důležité zmínit, že individuální vzdělávací plán nebyl zaveden novelou školského zákona a školy jej zpracovávají od roku 2004.



Prostředky na poskytování podpůrných opatření v období do realizace výzkumného šetření obdrželo v plné výši 63 % oslovených ředitelů, 9 % ředitelů uvedlo, že prostředky obdrželo pouze v částečné výši. Zbývající ředitelé uvedli, že doposud prostředky v novém systému nežádali (12 %) nebo že tyto informace prozatím nezjišťovali (16 %), 28 % ředitelů čeká na finanční prostředky určené na podpůrná opatření jeden až dva týdny od splnění formálních povinností k zahájení jejich poskytování, tj. získání doporučení ze školského poradenského zařízení (ŠPZ) a zajištění informovaného souhlasu od zákonných zástupců žáka. Tři až čtyři týdny čeká na finance určené na pořízení podpůrných opatření 30 % ředitelů, 14 % ředitelů uvedlo, že na finanční prostředky čeká devět a více týdnů, 16 % ředitelů uvedlo zkušenost s tím, že zákonný zástupce žáka neposkytl informovaný souhlas s poskytováním podpůrných opatření. Bez získání tohoto souhlasu škola nemůže zahájit poskytování podpůrných opatření žákovi, kterému byla doporučena. V takovém případě se ředitelé nejčastěji snaží prostřednictvím komunikace s žákovými rodiči informovaný souhlas získat. Pokud se jej získat nedaří, kontaktují školské poradenské zařízení.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků

O potřebě dalšího vzdělávání vlastních pedagogických sborů v oblasti inkluzivního vzdělávání a poskytování podpůrných opatření je přesvědčeno 78 % oslovených ředitelů.

Informace o vzdělávání žáků se SVP a společném vzdělávání získávají učitelé nejčastěji od poradenských pracovníků školy (69 %), pracovníků školských poradenských zařízení – pedagogicko psychologických poraden (PPP) a speciálně pedagogických center (SPC) – (56 %) a ostatních učitelů (48 %). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) bylo jako zdroj informací uvedeno 31 % učitelů a 57 % ředitelů oslovených škol.

Zajišťování pedagogické intervence a speciálně pedagogické intervence

Polovina dotázaných ředitelů (51 %) v prvním roce platnosti novely zajišťovala speciálně pedagogickou intervenci.

Pedagogické intervence probíhají: individuálně po vyučování 62 %, skupinově po vyučování 46 %, v rámci běžné výuky 35 %, individuálně před vyučováním 27 %, v době vyučování individuálně mimo kmenovou třídu 15 %, skupinově v době vyučování 10 %, skupinově před vyučováním 10 %, jinak 4 %, nezajištěno 6 %.

Speciálně pedagogické intervence probíhají: individuálně po vyučování 25 %, skupinově po vyučování 24 %, skupinově v době vyučování mimo kmenovou třídu 14 %, v době vyučování individuálně mimo kmenovou třídu 12 %, individuálně před vyučováním 5 %, skupinově před vyučováním 3 %, jinak 4 %, nezajištěno 49 %.

Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními a dalšími subjekty

Z dotázaných učitelů uvedlo 52 %, že jsou pro ně informace v doporučení z PPP/ SPC pro práci s konkrétními žáky se SVP užitečné. Třetina (33 %) učitelů uvedla, že tyto informace pro ně nejsou ani užitečné, ani neužitečné, 16 % učitelů naopak hodnotí tyto informace jako neužitečné.

Ve vztahu k personálním podpůrným opatřením (zejména asistentovi pedagoga) považuje 63 % oslovených ředitelů návrh ze strany ŠPZ za dostatečně zkonzultovaný, 24 % ředitelů naopak považuje komunikaci mezi školou a ŠPZ v této věci za nedostatečnou.



Asistent pedagoga

Spolupráci mezi učiteli a asistenty pedagoga hodnotí kladně 84 % dotázaných učitelů (33 % uvedlo, že se spolupráce daří, 51 % si myslí, že se spíše daří, 6 % dotázaných učitelů je toho názoru, že se spolupráce mezi učiteli a asistenty pedagoga spíše nedaří, a pouze 2 % si myslí, že se nedaří vůbec).

Zdroj: vlastní zpracování údajů dokumentu „Rok poté - dopady reformy společného vzdělávání“, dostupné z:

<http://osf.cz/cs/publikace/rok-pote-vysledky-vyzkumu-prezentuji-dopady-reformy-spolecneho-vzdelavani/>

Analýza potřeb v území Karlovarského kraje

Zpracoval: realizační tým projektu P-KAP KK

Vznik: 2016

- výtah ze str. 108 - 121

Analýza vznikla v rámci projektu Krajský akční plán rozvoje vzdělávání Karlovarského kraje, jehož cílem je vytvořit fungující systém spolupráce mezi aktéry v území a zvýšit kvalitu výuky na středních a vyšších odborných školách. Identifikované problémy však lze vztáhnout i na nižší stupně vzdělávání.

Inkluzivní vzdělávání vychází z požadavku přizpůsobení edukačního prostředí žákům. V takovém prostředí lze pracovat s heterogenní skupinou žáků a akceptovat tak různorodost pohlaví, etnicity, kultury, jazyka, sociálního prostředí, popř. věku; lze pracovat s různou úrovní předpokladů včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či mimořádným nadáním. Inkluzivní vzdělávání dává možnost vytvoření „školy pro všechny“.

Podpora inkluze v Karlovarském kraji

Karlovarský kraj podporuje koncept společného vzdělávání. Podpora je vyjádřena zejména v hlavním strategickém dokumentu kraje v oblasti vzdělávání a rozvoje lidských zdrojů v kraji, v *Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy Karlovarského kraje 2016 – 2020*. Druhým významným dokumentem je návrh *Koncepce inkluzivního vzdělávání Karlovarského kraje (z roku 2013)*. Kraj se touto deklarovanou podporou společného vzdělávání zapojuje do současného mainstreamu vzdělávací politiky pod vedením Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Současná úroveň a předpokládaný posun v oblasti inkluze

Většina škol rozvíjí inkluzivní vzdělávání prostřednictvím činností spadajících do základní (66 %) nebo mírně pokročilé úrovně (53 %). Inkluzivní vzdělávání je tedy hlavně rozvíjeno buďto prostřednictvím dílčích činností, nebo školy pracují na ucelené strategii a využívají plány pedagogické podpory. Nejvýraznější posun lze předpokládat v rámci nejvyšší úrovně (předpokládaný posun o 25 %) – školy deklarují zájem o činnosti, jež v sobě mají prvky systematického přístupu k inkluzivnímu vzdělávání a o rozvíjení této oblasti prostřednictvím dalších činností.

Činnosti, na kterých se školy podílejí v rámci rozvoje inkluzivního vzdělávání

V rámci inkluzivního vzdělávání se školy soustředí především na evidování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (89 %) a vyučující volí vhodné formy, metody a styl výuky v souladu se speciálními vzdělávacími potřebami žáků (86 %). Dále školy zpracovávají a průběžně vyhodnocují



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



individuální vzdělávací/výchovné plány (81 %) a spolupracují se školskými poradenskými zařízeními (78 %).

Všechny typy škol se ve velké míře zaměřují na evidenci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na SOU, SOŠ, VOŠ a praktických školách vyučující velmi často volí formy, metody a styl výuky v souladu se speciálními vzdělávacími potřebami žáků. SOU a SOŠ se dále soustředí na spolupráci se školskými poradenskými zařízeními.

SOU, gymnázia a praktické školy dále zpracovávají a průběžně vyhodnocují individuální vzdělávací/výchovné plány a na SOU a VOŠ volí vyučující vhodné metody pro zjišťování výsledků učení žáků.

Gymnázia mimo již zmíněné také ve velké míře zohledňují charakter obtíží žáků v průběhu přijímacího řízení a při ukončování studia (90 %).

Překážky, na které školy narážejí v rámci inkluzivního vzdělávání

V rámci dotazníkového šetření byly školy dotázány na překážky, na které nejčastěji narážejí v oblasti inkluzivního vzdělávání. Nejčastěji zmiňovaným problémem jsou nedostatečné finanční prostředky pro zajištění inkluzivního vzdělávání ve škole (50 %). Školy dále zmiňují nezáměr vyučujících o inkluzivní pojetí vzdělávání (44 %), příliš velký počet žáků ve třídě (44 %) a nedostatečné vzdělání vyučujících v oblasti inkluzivního vzdělávání (42 %).

Poptávaná opatření identifikovaná školami pro podporu inkluzivního vzdělávání

Školám by nejvíce pomohlo vytvoření odpovídajících finančních podmínek pro inkluzivní vzdělávání (67 %). Mezi další nejčastěji zmiňovaná opatření patří vzdělávání vyučujících na školách v oblasti metod a forem práce (64 %) a vytvoření odpovídajících personálních podmínek pro inkluzivní vzdělávání (56 %).

Názor členů pracovní skupiny ŠIK je v souladu s touto analýzou v části týkající se inkluzivního vzdělávání, ale pracovní skupina není zcela přesvědčena, že vyučující volí vhodné formy, metody a styl výuky v souladu se speciálními vzdělávacími potřebami žáků ve výši 86 %. Otázkou však zůstává, zda učitelé mají vůbec možnost dostatečně přizpůsobit výuku individuálním potřebám každého žáka, pokud oni sami nemají dostatečné vzdělání v oblasti inkluzivního vzdělávání.

Zdroj: vlastní zpracování údajů Analýzy potřeb území Karlovarského kraje, dostupné z:

http://www.kvkskoly.cz/manazer/projekty/Documents/Analiza_potreb_uzemi_KAP.pdf

Analýza sociálně vyloučených romských lokalit v Karlovarském kraji

Zadavatel: Karlovarský kraj

Realizátor: Mgr. Tereza Dvořáková a kol., TD kontext

Vznik: leden 2013

Definice sociálně vyloučené lokality

Za sociálně vyloučenou nebo sociálním vyloučením ohroženou lokalitu v rámci výzkumu Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR považujeme takovou lokalitu, kde dochází ke koncentraci více než 20 osob žijících v nevyhovujících podmínkách (indikováno počtem příjemců příspěvku na živobytí), které obývají fyzicky či symbolicky ohraničený prostor (indikováno vnější identifikací).



Sociálně vyloučené lokality v Karlovarském kraji

V Karlovarském kraji bylo v roce 2006 evidováno 18 vyloučených lokalit. V roce 2014 bylo v Karlovarském kraji evidováno již 61 vyloučených lokalit. Počet vyloučených lokalit vzrostl během 8 let více než třikrát.

Počet sociálně vyloučených osob v Karlovarském kraji v roce 2006 byl 3500 – 4000 v roce 2014 se nacházelo v sociálním vyloučení již 6000 – 8000 osob.

Tabulka 1: Sociálně vyloučené lokality

Změna počtu sociálně vyloučených lokalit

KRAJ	2006	2014
Karlovarský	18	61
Ústecký	63	89
Moravskoslezský	28	72

Hlavním indikátorem pro výzkum jevu sociálního vyloučení, sociálně vyloučené lokality, je podíl domácností pobírajících příspěvek na živobytí a lokalizační kvocient. Nejvyšší kvocient podílu domácností pobírajících příspěvek na živobytí v období let 2010 – 2011 v Karlovarském kraji byly obce Vrbice a Čichalov v okrese Karlovy Vary a obec Vřesová v okrese Sokolov. V roce 2014 v Karlovarském kraji byla nejvyšší hodnota domácností pobírajících příspěvek na živobytí v Kraslicích okres Sokolov a to s počtem bytových jednotek 5361.

Dalším indikátorem ve výzkumu sociálně vyloučených lokalit je míra trestné činnosti nezletilých. V Karlovarském kraji byl v této souvislosti v analýze sociálně vyloučených lokalit v ČR zmíněn Sokolov a Mariánské Lázně. Sokolov zaznamenal, v roce 2014 mírný pokles oproti letům 2007 – 2011. Mariánské Lázně oproti zmíněným letům zaznamenaly mírný nárůst.

Zaměstnanost

V době terénního výzkumu (červen 2014) připadalo v průměru na jedno pracovní místo 10,9 uchazečů. V analýze sociálně vyloučených lokalit v ČR je za Karlovarský kraj zmíněn Sokolov s hodnotou 28, 7 uchazečů.

V příhraničních regionech se objevuje tzv. „ježdění na hromádky“ do Německa – dovoz věcí vyřazených německými domácnostmi. V těchto regionech se také vyskytuje jako zdroj obživy distribuce drog a prostituce.

V několika lokalitách se výzkumníci setkali s prostitucí jako formou úhrady nájmu nebo lichvářských půjček.



Vzdělávání

Většina dospělých obyvatel SVL dosáhla nanejvýš základního vzdělání. Přitom základní školy, respektive školský systém, jsou významným hybatelem mezigeneračního přenosu sociálního vyloučení. Pouze základní vzdělání má zhruba 7,5 z deseti obyvatel SVL v produktivním věku, existují dokonce důkazy o poklesu dosažené úrovně vzdělanosti. Obecně platí, že čím je daná lokalita více etnicky homogenní, tím nižší úroveň vzdělání zde obyvatelé mají. Zatímco lidé se základním vzděláním v lokalitách, kde Romové tvoří menšinu, žije kolem 70 procent, v čistě romských lokalitách je to o deset procent více. Nicméně v silně promísených lokalitách tvoří výraznou většinu osoby se základním, maximálně učňovským vzděláním. Nejvíce osob pouze se základním vzděláním pak nalezneme v sociálně vyloučených lokalitách velkých měst. V delším časovém období je zřejmé, že vzdělanostní úroveň romských obyvatel sociálně vyloučených lokalit se nelepší. Generace otců má obecně spíše vyšší vzdělání než generace synů, kteří získali vzdělání po roce 1989.

Školní nezdary dětí lze vysvětlovat celou řadou faktorů. Domácnosti jsou hůře vybaveny pro přípravu dětí na školu a rodiče nejsou připraveni na to, aby své děti při studiu podporovali. Děti v porovnání se svými ostatními vrstevníky například častěji nemají tak velkou a pro školní úspěšnost potřebnou slovní zásobu, nenaučily se základům čtení a počítání; dále zde může působit odlišný vztah ke škole v důsledku opakovaného zažívání neúspěchů, jež se může promítnout do zvýšených absencí. Zatímco polovina romských dětí ve věku pět až šest let je schopná identifikovat nejméně deset písmen abecedy, u neromských dětí žijících v obdobném prostředí se tento podíl pohybuje mezi 50 – 94 procenty.

Předškolní vzdělávání

V řadě případů pomáhá vyrovnávat tuto znevýhodnění docházka do mateřských škol. Děti, které docházely do mateřské školy, jsou ve svých vzdělávacích drahách jednoznačně úspěšnější. Na jedné straně to lze přičítat na vrub vlivu mateřských škol, na straně druhé do mateřských škol posílají své děti motivovanější a méně sociálně vyloučené rodiny. Aby byla mateřská škola sociálně vyloučenými obyvateli využívána, musí být v docházkové vzdálenosti od jejich bydliště – většina navštěvovaných mateřských škol je ve vzdálenosti 15 minut od sociálně vyloučené lokality. Docházka do mateřských škol v SVL podle našich zjištění značně variuje – od deseti procent až po všechny děti v příslušných populačních ročnících. Docházka je logicky vyšší v lokalitách s nižším podílem nezaměstnaných. Děti ze sociálně vyloučených rodin v některých místech v docházce do mateřských škol limituje požadavek zaměstnanosti rodičů jako kritéria výběru. V ČR také sociálně vyloučené romské rodiny preferují spíše časově a finančně méně náročnou přípravu v přípravných třídách. Citované údaje byly potvrzeny terénními pracovníky. Jako klíčové faktory docházky romských dětí do předškolních zařízení se ukázaly: (1) ekonomické důvody; (2) absorpční kapacita mateřských škol; (3) věk a počet sourozenců. Pro romské rodiny hraje dominantní roli finanční náročnost předškolního vzdělávání, kterou neromské rodiny mezi bariérami takřka nezmiňují. Finanční stránka věci je tak pro romské rodiny výrazně více rozhodující než pro jejich majoritní protějšky žijící v blízkosti sociálně vyloučených lokalit. Děti ze sociálně vyloučených rodin i z běžných rodin v docházce do mateřských škol limitují kapacity blízkých mateřských škol. Ve venkovském prostředí pak mezi zmiňované bariéry patří skutečnost, že v okolí sociálně vyloučené lokality není žádná snadno dostupná mateřská škola. Další bariéru představuje připravenost předškolního zařízení přijímat děti ze znevýhodňujícího prostředí.



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



Základní školy

České školství má výraznou tendenci ke koncentraci podobných žákyň a žáků ve třídách a školách. Česká republika se tak řadí k těm státům Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), kde se děti s podobným zázemím a úrovní soustředí ve stejných školách; je pro ni rovněž typické, že zdejší vzdělávací systém v menší míře než v jiných zemích překonává rozdíly dané sociálně ekonomickým postavením rodičů. Celkem 22 procent ze všech žáků vyrůstající v prostředí SVL se vzdělává v silně etnicky homogenních školách. V absolutních počtech to může znamenat celkem 3500 až 5000 žáků v celé České republice.

Předčasné ukončení primárního vzdělávání v nižších ročnících

Předčasné ukončení primárního vzdělávání v nižším ročníku poskytovaného v rámci hlavního vzdělávacího proudu je u sociálně vyloučených dětí přibližně třináctkrát častější, než je celostátní průměr. Své vzdělávání po základní škole přeruší v průměru plných šestnáct procent z nich; v ostatní populaci se přitom jedná o výjimečné případy, jež v součtu nedosahují ani jednoho procenta. Dalším zajímavým ukazatelem je skladba typů středního vzdělání, pro něž se děti rozhodnou. Zatímco romské děti, které po základní škole pokračují dále, ve více než 80 procentech případů odejdou na obory s výučním listem, jejich spolužačky a spolužáci tak učiní přibližně ve dvou pětinách, v celostátním měřítku jde o necelých 30 procent žákyň/žáků. To například znamená, že populace dětí České republiky ihned po základní škole směřuje k maturitě takřka stejným dílem jako romské děti k výučnímu listu. Pro ilustraci: zatímco z každého tisíce dětí, které v České republice nastoupí do základní školy, jich na gymnázia odejde více než dvě stě, v případě romských dětí se jedná o pouhých osm.

Volnočasové aktivity

Ve většině ze zkoumaných sociálně vyloučených lokalit existuje nabídka volnočasových aktivit. Nějakou volnočasovou aktivitu najdeme zhruba v 68 procentech ze všech sociálně vyloučených lokalit. Zhruba v polovině z těchto lokalit pak nalezneme více než dva poskytovatele této služby. Zhruba v 62 procentech sociálně vyloučených lokalit pak jsou poskytovány i služby doučování či přípravy na školu. V některých regionech volnočasové služby pro děti žijící v odlehlejších sídlech zajišťují tzv. mobilní týmy, které po vzoru pojízdných prodejen přivážejí služby k obyvatelům SVL (např. sdružení Kotec v Karlovarském kraji). Tyto volnočasové aktivity jsou často nabízeny přímo v prostředí sociálně vyloučených lokalit včetně ubytoven. Místní aktéři se však shodují, že většina z těchto služeb kapacitně nestačí místním potřebám.

V roce 2018 existuje v Karlovarském kraji 9 nízkoprahových zařízení pro děti a mládež a dva mobilní kluby. Provozovateli těchto zařízení jsou Člověk v tísni klub Aktiv v Kraslicích, Kotec o.p.s. provozuje 2 kluby v Sokolově, jeden klub v Mariánských Lázních a mobilní klubík, který poskytuje nízkoprahové služby na Chebsku, dále Khamoro o.p.s. v Chodově u Karlových Varů, které poskytuje jak ambulantní, tak terénní nízkoprahové služby pro děti a mládež také ve spádových obcích Vintířov, Vřesová a Nové Sedlo. Útočiště o.p.s. v Chebu a město Cheb provozuje klub Pohoda. Armáda spásy provozuje NZDM na Úvalské v Karlových Varech přímo v ubytovně a mobilní autobus, který poskytuje nízkoprahové služby pro děti a mládež na Toužimsku. V Ostrově provozuje Klub NZDM Občanské sdružení Světlo z Kadaně.

Zdroj: vlastní zpracování údajů Analýzy sociálně vyloučených romských lokalit v Karlovarském kraji,

dostupné z: http://www.kr-karlovarsky.cz/krajsky-urad/cinnosti/Documents/social-zal/ANALYZA_FINAL_FINAL.pdf



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



Motivace a vznik závislosti

Zadavatel: Ostravská univerzita

Autor: PhDr. Jan Svoboda

Zdůrazněn je význam počátku a prvních let života pro přijímání sebe sama, světa a tvorbu základních schémat a stereotypů.

Počáteční plná závislost (na matce, okolí) přechází kolem 10 -11 let k závislosti nejnižší tj. snaze vše vyzkoušet, experimentovat.

V případě standardního vývoje získáváme příjemné pocity a prožitky přes: tělo, emoční přijetí, oceňování schopností a dovedností, mezilidské vztahy.

Pokud nejsou uspokojovány, již na prvním stupni ZŠ lze sledovat tendence k sociálně patologickému chování. Důležité pro prevenci je včasné reagování i ze strany institucí, zvláště tam, kde rodinou nejsou potřeby dítěte dostatečně akceptovány. Přesvědčování rodičů nestačí, kvalitnější by bylo jejich vedení. Zvýšený tlak na rodiče v nich vyvolává dojem oběti, viníkem pro ně je pak jejich potomek. Ten pak pro tlak ze strany rodičů získává negativní vztah ke škole, či ke vzdělávání vůbec.

Řešením může být kvalitní vztah mezi vyučujícím a rodiči avšak nejen o problémech žáka.

- **Tělo** – nízká míra satisfakce přes tělo vede k: agresí, autoagresí, problémy s identifikací, sílí trend sebeuvědomování přes tělesné schéma, často až přes bolest. Zdůrazněna je nepostradatelnost něhy a doteků zvl. v prvních letech života. Škola může inspirovat rodiče nabídkou aktivit, které legalizovaně vyžadují tělesný kontakt (např. sportovní a kulturní aktivity).
- **Emoční přijetí** – v případě nedostatečného sycení se často vyskytují „substituční krádeže“, gambling (= náhradní uspokojování). Řešením je pouze dlouhodobé působení kladného vzoru, atraktivní činnost přinášející dítěti přijetí až obdiv ostatních.
- **Oceňování schopností a dovedností** - při jeho nedostatku hrozí nepřiměřeně zvyšování aktivity až workoholismus a sklon užívat podpůrné prostředky zvyšující výkon (pervitin). Řešením je oceňování dítěte jako člověka, a spíše jeho snahy nežli výkonu.
- **Mezilidské vztahy** – nedostatečně uspokojená potřeba sounáležitosti často vede k užívání alkoholu. Vhodné je podporovat systematickosti, vést k pochopení, že uspokojením může být už cesta k cíli a přijetí faktu, že cíle nemusí být vždy dosaženo.

Jedním z principů vzniku motivace k činnostem je snaha naplňovat osobní potřeby a s nimi související zájmy. Profesof Matějček rozlišuje 5 základních sociálních potřeb:

- **Potřeba místa** – a to na úrovni fyzické, psychické (komunikace) a vztahové i metapsychické (společenství). Nenasycenost sociální potřeby místa, jakožto jedné z primárních vede proto k intenzivnějším reakcím nežli by odpovídalo realitě dané situace.



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



- **Potřeba bezpečí** – pokud není uspokojena, obvykle reaguje jedinec buď tím, že vytváří kolem sebe ne-bezpečné prostředí, na které je zvyklý (agresivní, vulgární...) nebo se stáhne, je utlumený (model jak nebyť pozorován) nebo ulpívá na pravidlech, které mají bezpečí zajišťovat, stává se věčným stěžovatelem.
- **Potřeba podnětu, péče a výživy (i informacemi)** – škola tyto podněty nabízí. U dětí z problematického prostředí je nutné volit vhodné formy, aby mohly naplnit obsah požadavků učitele (děti z nezdravě podnětného prostředí mohou školu chápat jako nudu, děti z rodin, kde k nim přicházejí protichůdné podněty, si mohou vypěstovat „provozní hluchotu“...)
- **Potřeba podpory a opory** – je vlivným motivátorem k různým typům činností (je vhodné pochopit i velmi snaživé typy žáků, které učitelé někdy považují za vyrušující).
- **Potřeba limitu** – je nutné nezaměňovat limit za sankci. Limit omezuje, zároveň je pružný. Vhodné je vysvětlovat, používat příklady (jasným limitem je droga – drogově závislý často pocházejí z prostředí, kde limity byly vyžadovány buď vágně, nebo protichůdně, nebo jich bylo tolik, že nebylo možno je dodržovat)

Dále je zdůrazněna **interakční role** (mezi žákem a učitelem) **k jednání a chování**. Pro kvalitně vedenou výuku je žádoucí střídání rolí (dominantní – impuls, predátor X submisivní - nízká míra volnosti, oběť X variabilní míra volnosti – zachránce). Pokud učitel na žáka dlouhodobě či intenzivně vyvíjí silný tlak (bez respektu), obvykle žák i za cenu ztrát se snaží převzít dominantní roli (drzost...)

S rolí oběti souvisí pocity studu a viny. V případě pocitu **studu** (rozpor mezi jedincem a vnějším světem), jej často žák řeší únikem z této situace (záškoláctví...) či **viny** (prožívaný rozpor vůči sobě) – bývá intenzivnější, nelze se jej zbavit vyhýbáním se určitému prostředí – lze řešit např. omluvou. Z čeho budeme prožívat pocity viny a studu, závisí na normách rodiny, ve které jsme vyrůstali (např. Vietnamci, Korejci - řadí vzdělání vysoce ve svých prioritách – jsou ochotni investovat prostředky i čas, aby se vyhnuli selhání v této oblasti, potažmo pocitům studu či viny. Romové uznávají moudrost nikoli vzdělanost. Je proto nemožné v romském žákovi vyvolat pocity viny za neprospěch.)

V souvislosti s **motivací nemotivovaného žáka** jsou zmíněny 3 lidské komponenty – **rozum (smím x nesmím)**, **emoce (chci x nechci)** a **činy (umím x neumím)**. Nejčastější chybou ve snaze motivovat žáka je apel na emoční složku – aby chtěl. Optimální je kladnou motivací působit v oblasti činů tj. umím. To znamená pomoci dítěti „rozhodnout se začít“, podpořit co umí, vyjádřit důvěru...je pravděpodobnější, že se dítě přestane bránit (negovat). Pokud se podaří kladně pólovat již dvě komponenty (umím a smím) je pravděpodobné, že se začne kladně pólovat i komponenta chci.

Zdroj: vlastní zpracování údajů práce autora - SVOBODA, Jan. *Motivace a vznik závislosti*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2007. ISBN 978-80-7368-422-8.

Třídní kolektiv a jeho dynamika z hlediska motivace

Zpracovatel: PhDr. Kristina Červenková

Vznik: pro potřeby projektu Implementace KAP 1 v KK



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



Každý kolektiv je organismus, který se vyvíjí, jeho klima lze měřit. Na prvním stupni (statisticky) s ohledem na cíle výuky narůstá, na druhém stupni počet kvalitních třídních klimat klesá, na praktických středních školách převažují klimata problematická. Pro kladnou motivaci celé třídy je nutné znát ideály a destruktory třídy, dále pak motivátory, operátory a stresory.

Vhodné je stanovit a ze strany učitele vždy dodržovat společná pravidla a rovněž kontrolní mechanismy kvality výuky (písemky, zkoušení).

Motivaci lze chápat jako pojem zahrnující v sobě všechny energetizující složky organismu, jeho snahu obstát v prostředí a naplnit seberealizaci.

Jak motivovat žáky ke vzdělávání – 2 teorie

Maslowova hierarchie potřeb

Obrázek 1 Znáznornění Maslowovy hierarchie potřeb



Z výše uvedeného je zřejmé, že vzdělávání souvisí s uznáním, úctou a seberealizací, tudíž patří až na špici v hierarchii našich potřeb. Abychom k ní dospěli, musíme mít uspokojeny potřeby základní. Na tuto problematiku je tedy nutno nahlížet komplexně a nutně do ní zahrnovat i rodinu a školní prostředí - třídní kolektiv a učitele.

Skinnerova teorie zesílení

Teorie neposuzuje osobnost, ale zaměřuje se na chování a rozeznává tři základní pravidla důsledků:

1. Odměnou za pozitivní chování se pozitivní chování posiluje.
2. Trestem za negativní chování se negativní chování oslabuje.
3. Pokud chybí odměna nebo trest, chování vyhasíná.

Z této teorie mj. vyplývá význam výchovy a používání jejích základních prostředků – odměny a trestu. Pokud dětem nevěnujeme pozornost v oblasti vzdělávání, „nevychováváme“ je pomocí dostupných prostředků, jejich zájem vyhasíná.



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



Činitelé působící na motivaci při učení

Zpracovatel: Mgr. Alžběta Pospíšilová

Vznik: pro potřeby projektu Implementace KAP 1 v KK

Na každou činnost, kterou jedinec vykonává, působí různí činitelé. Na učení a motivaci k učení působí rovněž stejní činitelé, kteří se v průběhu procesu také vzájemně ovlivňují mezi sebou. Tyto činitele můžeme rozdělit na dvě skupiny a to vnější a vnitřní.

Vnější činitelé působí a ovlivňují jedince z vnějšího prostředí. Můžeme do nich zahrnout v širším slova smyslu už to, v jakých podnebních a kulturních podmínkách jedinec žije, například to, jaké místo zaujímá v hodnotovém žebříčku vzdělání v dané kultuře, jaké důrazy se na něj kladou. Podobně má stejný vliv politická a ekonomická situace. Dále i takové odlišnosti, jako jsou roční změny, které mohou mít vliv na únavu či aktivitu jedince. V zimním období, kdy je i během dne více tmy, podléháme větší únavě a chuť k činnostem se snižuje. V užším slova smyslu je to nejbližší sociální prostředí, které nás ovlivňuje. Lidé z naší sociální skupiny, vrstevníci, třídní či pracovní kolektiv, a v neposlední řadě hlavně rodina, která dává primární vzor a to ne jen v oblasti vzdělávání a zařazení na trhu práce. Je nutné ještě zmínit osobnost učitele, která na jedince výrazně působí a ovlivňuje ho i svým přístupem ke konkrétnímu učivu i přístupem k žákům. S tím úzce souvisí vybavení v oblasti pomůcek a zvolená metoda, kterou jsou vědomosti žákům předávány.

Vnitřní činitelé vychází z jedince samotného. V širším slova smyslu se to týká aktuálního stavu jedince. V jaké fyzické a zdravotní kondici se nachází a i to, jakou má právě náladu. Bude-li podléhat větší únavě, nemoci či nějakému zranění, bude jeho motivace k učení a podávání výkonů v této oblasti výrazně nižší, než by tomu bylo za jiných okolností. V užším slova smyslu můžeme zahrnout již získané vědomosti a dovednosti jedince, na které v tuto chvíli jen navazuje, metoda učení, kterou zvolí pro to, aby si nové vědomosti a dovednosti osvojil. Nedílnou součástí jsou také charakterové a temperamentové vlastnosti a to hlavně volní vlastnosti a také psychické jevy osobnosti, to jsou například vnímání, myšlení, paměť nebo pozornost, z nichž vychází schopnost jedince přijímat zapamatovat a znovu vybavovat si vědomosti. Při získávání nových dovedností je potřeba uplatnit vůli, vytrvalost, houževnatost, trpělivost, apod. Jistý vliv má také talent, či nadání k určitému druhu dovedností.

Všechny tyto zmíněné vlivy je potřeba brát v potaz, soustředíme-li se na motivaci jedince a v oblasti motivace k učení obzvláště na ty vnější, na které můžeme mít vliv.

Sekundární analýza – Srovnání vybraných znaků méně úspěšných a velmi úspěšných tříd

Zadavatel: Česká školní inspekce

Vznik: srpen 2017

- na základě výsledků mezinárodních šetření TIMSS 2015 a TIMSS 2011



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



Z mezinárodního šetření české školní inspekce v roce 2016/2017 vzešlo několik ukazatelů, které mají výrazný vliv na úspěšnost či neúspěšnost jednotlivých tříd. V České republice šlo o šetření žáků 4. ročníků, do kterého se zapojilo 159 základních škol, 5000 žáků a jejich rodičů, 350 učitelů a 159 ředitelů. Cílem šetření bylo najít společné a rozdílné znaky úspěšných a méně úspěšných tříd a ty byly rozděleny na dvě hlavní skupiny, a to vybrané znaky učitelů a jejich výukových metod a vybrané znaky žáků a jejich postoje ke škole a k výuce.

Vybrané znaky učitelů a jejich výukových metod

Jedním z nejvýznamnějších znaků je vzdělanost učitelů. Testování prokazuje, že magisterské a vyšší vzdělání učitelů a jejich následná iniciativa v oblasti profesního růstu má výrazný vliv na úspěšnost testovaných tříd. Ve více úspěšných třídách bylo zastoupeno 100 % učitelů s magisterským a vyšším vzděláním, zatímco v těch méně úspěšných šlo jen o 78 %. Ne příliš výrazný vliv má potom délka praxe jednotlivých učitelů. Výrazněji je pak úspěšnost ovlivněna věkem učitelů, kdy učitelé nad 60 let se více objevují v méně úspěšných třídách a to až 10 %, zatímco ve více úspěšných jde o pouhé 3 %.

Dalším důležitým faktorem, který ovlivňuje úspěšnost jednotlivých tříd je, zda jsou učitelé spokojeni se svým povoláním. Ve třídách, které vyšly v rámci testování jako úspěšné, působí učitelé, kteří jsou spokojeni se svým povoláním. Naopak je tomu v méně úspěšných třídách, kde pracují učitelé méně spokojení a někteří z nich nechtějí ve školství zůstat. S tímto také úzce souvisí to, jestli učitelé hodnotí školu, kde působí, jako bezpečné místo s jasnými a pevně stanovenými pravidly, která jsou dodržována. Podstatným vlivem je také to, jestli škola klade důraz na studijní úspěchy svých žáků.

Výrazným vlivem na úspěšnost tříd je to, v jaké míře je vyučující schopen přizpůsobit učivo tak, aby žáky zaujalo, a vytvoří u nich vědomí o tom, k čemu tyto vědomosti a dovednosti potřebují a kde je následně využijí a učivo je více dáváno do souvislostí s běžným životem. Jak ukazuje šetření, není pro žáky důležité jen propojení probírané látky s praxí běžného života, ale také propojení jednotlivých předmětů mezi sebou. Tam, kde se učitelé více setkávají s učiteli ostatních předmětů nebo učiteli jiných ročníků, což zajišťuje větší mezipředmětovou provázanost a schopnost sledovat kontinuitu získávání vědomostí, bylo na škole více úspěšných tříd.

Co učitelé sami zmiňují, že výrazně zasahuje do kvality jejich práce je, zda je jejich škola k výuce dostatečně vybavena potřebnými materiály a pomůckami. Větší úspěšnost tříd byla prokázána tam, kde učitelé hodnotí vybavení školy jako dostačující. V neposlední řadě se také objevuje hodnocení naplněnosti tříd počtem žáků. Je-li ve třídě více žáků, vychází třídy v testování jako méně úspěšné. Učitelé většinou souhlasí s výroky, že je ve třídách příliš vysoký počet žáků.

Vybrané znaky žáků a jejich postoje ke škole a k výuce

V rámci testování znaků žáků, jež mají vliv na úspěšnost, či neúspěšnost, byla brána v potaz i socioekonomická situace rodin. U více úspěšných tříd se prokázalo, že žáci mají více domácích zdrojů a knih podporujících jejich rozvoj, jejich rodiče dosáhli vyššího a to minimálně středoškolského vzdělání a působí na pracovních pozicích vyžadujících vyšší kvalifikaci. Naopak pohlaví žáků má na úspěšnost minimální vliv.

Podstatným znakem ovlivňujícím úspěšnost žáků je také jejich pocit sounáležitosti se školou, to, zda se ve škole cítí dobře a chodí tam rádi a zda hodnotí klima ve třídě jako pro ně příjemné a mají pocit, že do třídy dobře zapadli. Tady je třeba zmínit vliv šikany, který se rovněž odráží na úspěšnosti tříd. V méně úspěšných třídách až 18 % žáků zmiňuje, že se minimálně jednou týdně setkává s nějakou



formou šikany, a to buď nadávkami, výsměchem nebo až fyzickým napadáním, zatímco ve více úspěšných třídách je to jen 8 %. Výsledkem tohoto šetření ovšem je, že mezi lety 2011 a 2015 došlo k poklesu výskytu šikany.

Závěrem tohoto šetření je, že více úspěšné třídy jsou na školách, které se vyznačují těmito rysy:

- V rámci šetření dosahují žáci průměrné, nebo nadprůměrné úspěšnosti
- Využívání efektivní frontální výuky doplněné o další metody, např. skupinové práce
- Vyšší míra využívání výukových a didaktických pomůcek
- Poskytování vstupní motivace, okamžitá zpětná vazba a průběžné hodnocení
- Zařazení experimentů, simulace reálné situace a použití učiva během ní

Zdroj: vlastní zpracování údajů Sekundární analýzy - srovnání vybraných znaků méně úspěšných a velmi úspěšných tříd. Česká školní inspekce[online], Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace/Sekundarni-analyza-Srovnani-vybranych-znaku-mene-u>

Proč máme přemýšlet o tom, jakým způsobem ve školách učíme – Stav přírodovědné gramotnosti (prezentace)

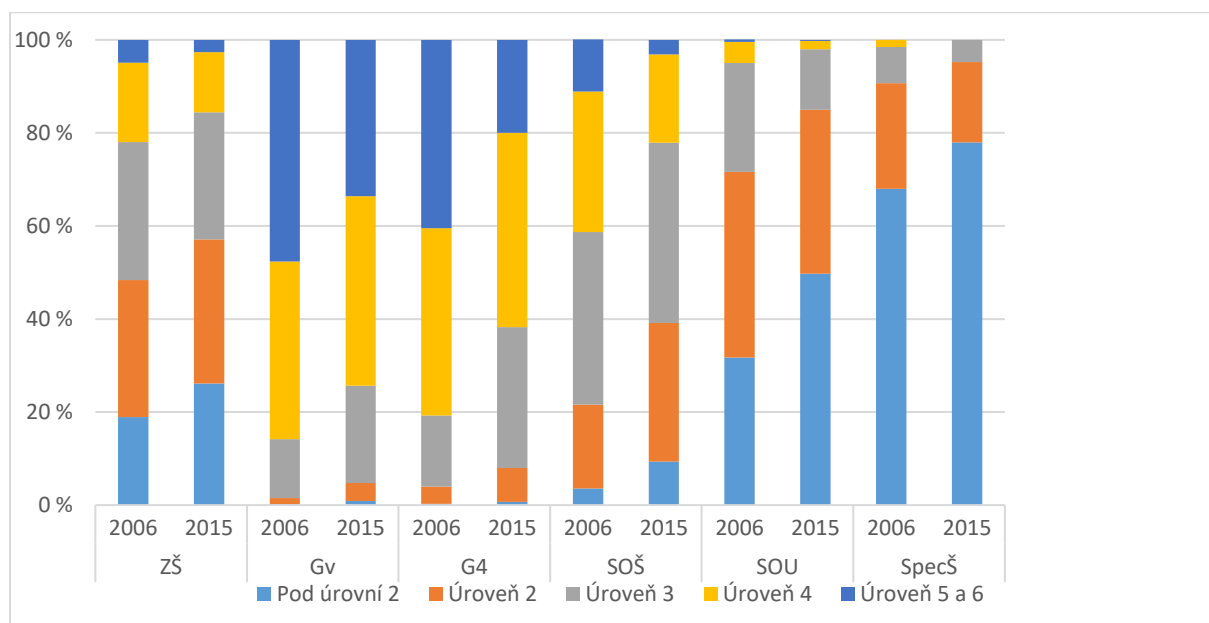
Zadavatel: Česká školní inspekce

Autor: Ing. Dana Pražáková, Ph.D.

Pozn.: Toto šetření bylo zaměřeno na přírodovědné znalosti žáků, ale lze je úspěšně interpretovat i v ostatních oborech.

Přírodovědná gramotnost je na našich školách hodnocena od roku 2006 prostřednictvím PISA a výsledky ukazují na to, že standardy přírodovědné gramotnosti jsou velmi nízké a dále se velmi rychle snižují a to ve všech typech škol.

Graf 1 Úroveň gramotnosti v přírodovědných předmětech podle typu školy u žáků 5. a 9. tříd





Více než polovina učitelů je přesvědčena, že k lepším výsledkům v přírodovědné gramotnosti by přispěla změna přístupu žáků k předmětu (to tvrdí 52 % učitelů), změna přístupu rodiny žáka a větší podpora úsilí školy, ale ve srovnání se zahraničím, kde je přírodovědná gramotnost na lepší úrovni, si čeští učitelé nevěří, že dokáží žáky motivovat. 35 % českých učitelů přírodovědných předmětů se domnívá, že zvýšení hodinové dotace v rámci ročníků, v nichž se předmět vyučuje, by vedlo ke zlepšení výsledků, v jiných zemích, kde mají výsledky vyšší hodnotu, ale vyučují nižší počet hodin za týden. Šetření dále ukazuje na to, že v České republice mají žáci stále rezervy v práci s textem a podpoře čtenářské gramotnosti napříč předměty, což může mít vliv i na výsledky v jiných oblastech.

Další rozdíly vyplývají v rozdílném přístupu k žákům 1. a 2. stupně. Při srovnání 1. a 2. stupně byly zjištěny největší rozdíly ve využití aktivizujících metod. Ty se vyskytly výrazně v 39,5 % na 1. stupni, ale jen v 26,2 % na 2. stupni; nevyskytly se v 19,7 % hodin na 1. stupni, nevyskytly se dokonce v 35,5 % hodin na 2. stupni. To i přesto, že žáci by měli být s věkem více samostatní, lépe vybavení dovednostmi komunikovat, týmově pracovat.

Zjištění ukazují, že školy mají velké rezervy v přístupu k hodnocení, které se v našich školách soustředí zejména na **sumativní**. Formativní hodnocení je využíváno nedostatečně. Absence zpětné vazby učitele k samostatné práci žáka je vnímána silněji na druhém stupni základních škol. Způsoby poskytování zpětné vazby nejsou pro žáky dostatečně motivující. Celkem 30 – 50 % žáků uvádí, že se často nebo velmi často pracuje s předem známými pravidly hodnocení a že prvky formativního hodnocení se téměř nevyužívají stejně, jako práce s chybou, která je ještě částečně využívána na 1. stupni základní školy.

Učitelé potřebují podporu v dovednosti motivovat žáky, inspirovat je, měli by spolupracovat s ostatními učiteli, pracovat s heterogenním kolektivem, podporovat žáky v tom, aby mohli zažít úspěch, pracovat s chybou a podporovat konstruktivní diskuze ve třídách a snažit se zapojit rodiče do činnosti školy a to hlavně na 2. stupni základní školy.

Cílem je tedy hlavně úspěch pro každé dítě a každého žáka, který je sice prospěšný pro jednotlivce, tedy je individuální, ale je významný celospolečensky.

Zdroj: vlastní zpracování - PRAŽÁKOVÁ, Dana. *Proč máme přemýšlet o tom, jakým způsobem ve školách učíme: Stav přírodovědné gramotnosti*. Prezentace. Praha, 2017.

Audit vzdělávacího systému v ČR: rizika a příležitosti

Zadavatel: EDUin
Autor: kolektiv autorů
Vznik: 2018

Expertní skupina oponentů a přispěvatelů zpracovala revizi stavu vzdělávacího systému za rok 2017, aby popsali přehled událostí posledního roku z různých úhlů pohledu, které nesou potenciální změny. Tento každoroční audit se snaží podat srozumitelný pohled mediím a široké veřejnosti na vzdělávací systém.

V rámci šetření byly označeny kraje, ve kterých měli žáci nejhorší výsledky přijímacího řízení na střední školy. Jedná se o kraj Ústecký a Karlovarský. Území těchto dvou krajů je problematické dlouhodobě i



z jiných sociálních hledisek, jako je nezaměstnanost, bydlení atd. Možnou příčinou tohoto stavu je vysoká koncentrace továren v minulosti, čemuž bylo přizpůsobeno oborové zaměření na středních školách, které se příliš nezměnilo. Dnes většina odborných učilišť nabízí více oborů s maturitou a to vede k tomu, že žáci odchází do jiných krajů za vysokoškolským studiem, které Karlovarský kraj nenabízí vůbec, ale po ukončení studií se už zpátky nevrací. Tak vzniká velká propast mezi jednotlivými regiony.

Na zaostávání škol v Karlovarském kraji poukazuje také mezinárodní šetření PISA (*Programme for International Student Assessment*), které sleduje čtenářskou, matematickou a přírodovědnou gramotnost u žáků v devátých třídách a třetina z nich skončila na nejnižším stupni. Žádný jiný kraj tak vysoký podíl problematických žáků nemá.

Z hlediska socioekonomické situace je v Karlovarském kraji horší materiální situace rodin a více sociálně vyloučených lokalit, navíc počet obyvatel v sociálně vyloučených lokalitách roste a to tak, že od roku 2006 stoupl skoro o polovinu. PISA také potvrzuje, že socioekonomický status rodin je zásadní pro úspěšné studium. Na stejný problém ukazuje i výstup dat České školní inspekce, který říká, že tři čtvrtiny obyvatel sociálně vyloučených lokalit mají pouze základní vzdělání a nová generace má i horší vzdělání, než jejich rodiče.

Podle OECD (*Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj*) vzniká velká propast mezi výučními obory a školami s maturitou. Zastupitelstvo Karlovarského kraje v loňském roce odsouhlasilo rušení lyceí (s výjimkou pedagogického lycea), což jsou odborné školy, které zároveň podtrhují všeobecnou vzdělanost.

Zdroj: KARTOUS, Bob. Audit vzdělávacího systému 2017, dostupné z: <https://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-audit-vzdelavaciho-systemu-v-cr-2017-situace-se-zhorsuje/>

Závěr

Souhrnem lze říci, že vnímání inkluze ze strany pedagogů, ale i veřejnosti, se v poslední době moc nezměnilo. Stále představuje spíše problém. Většina pedagogů také vnímá příliš časté dotazování na toto téma jako „obtěžování“, které stejně nic nezmění. Množství projektů a institucí, které jim nabízejí pomoc, je již nadměrné. V poslední době vzniklo mnoho analýz a koncepcí s podobnou tematikou, ale je obtížné je všechny studovat a aplikovat (z různých důvodů). V praktickém životě chybí odborníci, finance, ale také motivace učitelů zavádět jakékoli nové či jiné formy výuky.

V průběhu projektu se tvorba školské inkluzivní koncepce rozšířila na problematiku rovných příležitostí, což zahrnuje celou škálu aspektů. Údaje, které byly vyhledávány pro tvorbu motivačního systému, tematicky patří do oblasti rovných příležitostí, proto byly obě analýzy spojeny v jeden dokument.

Dospělí lidé ve společnosti obecně by si měli uvědomit, že děti jsou plně kompetentní k rozhodování o svém životě (pokud to jejich mentální vyspělost dovoluje). Proto by jim měly být poskytnuty veškeré informace týkající se možností vzdělávání v různých typech škol a tříd, např. nabídnout ukázkové hodiny ve speciálních třídách atp. Vzdělávání ve speciálních školách provází určitá demonizace, přitom by to pro mnohé děti, resp. žáky byla velká úleva a příležitost zažít úspěch. Proto je potřeba zaměřit informační kampaň především na rodiče, aby se mohli spolu s dětmi zodpovědně rozhodnout, zda



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



přihlásit dítě do školy hlavního vzdělávacího proudu, příp. speciální školy a co to pro dítě znamená do budoucna.

Individualizace vzdělávání však není určitě možná v případě, že jeden učitel má na starosti třídu s více než dvaceti žáky. Aby se učitel mohl co nejlépe věnovat každému žákovi podle jeho potřeb, musí mít na to čas.

Zacílit výuku podle potřeb každého žáka vyžaduje velké úsilí, soustředění a specifické dovednosti ze strany pedagoga. Je nutné položit si otázku, zda absolventi pedagogických fakult splňují tyto požadavky? Z dosavadní praxe vyplývá, že nikoliv. Absence klíčových kompetencí u začínajícího učitele často zapříčiní jeho odchod ze vzdělávacího systému, protože si připadá neschopný.

Současně se jedná i o způsob a metody vzdělávání. Výuka v souvislostech mezi předměty je možná pouze na 1. stupni základních škol, jelikož žáky učí většinou jen jeden učitel, který tedy ví, „co se kdy bere“. Na ostatních stupních je to spíše výjimkou. Učitelé různých předmětů spolu často nekomunikují a žákům uniká smysl vyučovaného.

Podstatným indikátorem je vedení školy. „Dokud nebude kvalita výuky a výsledky žáků hlavními kritérii hodnocení školy, do té doby nemají ředitelé důvod věnovat se pedagogickému vedení.“¹⁾

Inkluze a rovné příležitosti neleží pouze na odbornících, ale obecně na společnosti, se kterou jsou děti a žáci se SVP v každodenním kontaktu. Alarmující výsledky ve vzdělávání v Karlovarském kraji svědčí o urgentní potřebě na změnu. Možné důvody jsou popsány v Auditě vzdělávacího systému společnosti EDUin, zde jsou uvedeny ty, které se dají úspěšně vztáhnout na Karlovarský kraj:

- podprůměrná úroveň financování veřejného školství včetně platů učitelů,
- absence širší shody na žádoucích cílech a prostředcích vzdělávání,
- nerovný přístup ke vzdělávání,
- struktura školské soustavy, zejména na úrovni středních škol,
- neexistence systémové podpory učitelů a ředitelů, pedagogické řízení není vnímáno jako priorita,
- nesystematický způsob zjišťování kvality vzdělávacího systému a monitoringu zavedených opatření,
- nejasná informovanost učitelů a veřejnosti o krocích a záměrech Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „MŠMT“),
- nedostatečná podpora zavádění efektivních metod, neochota mnoha učitelů k netradičním a inovativním přístupům,
- množství sociálně vyloučených lokalit – 31 obcí a 9 dalších ohrožených sociálním vyloučením (viz Analýza sociálně vyloučených romských lokalit v Karlovarském kraji z ledna 2013),
- nízká dostupnost odborných pracovišť pro školy a školská zařízení v hůře přístupných lokalitách,
- minimální možnost vysokoškolského studia v Karlovarském kraji,
- zajištění dopravní obslužnosti a její finanční zvýhodnění pro žáky z hůře dostupných lokalit do městských center, kde jsou školy a školská zařízení,



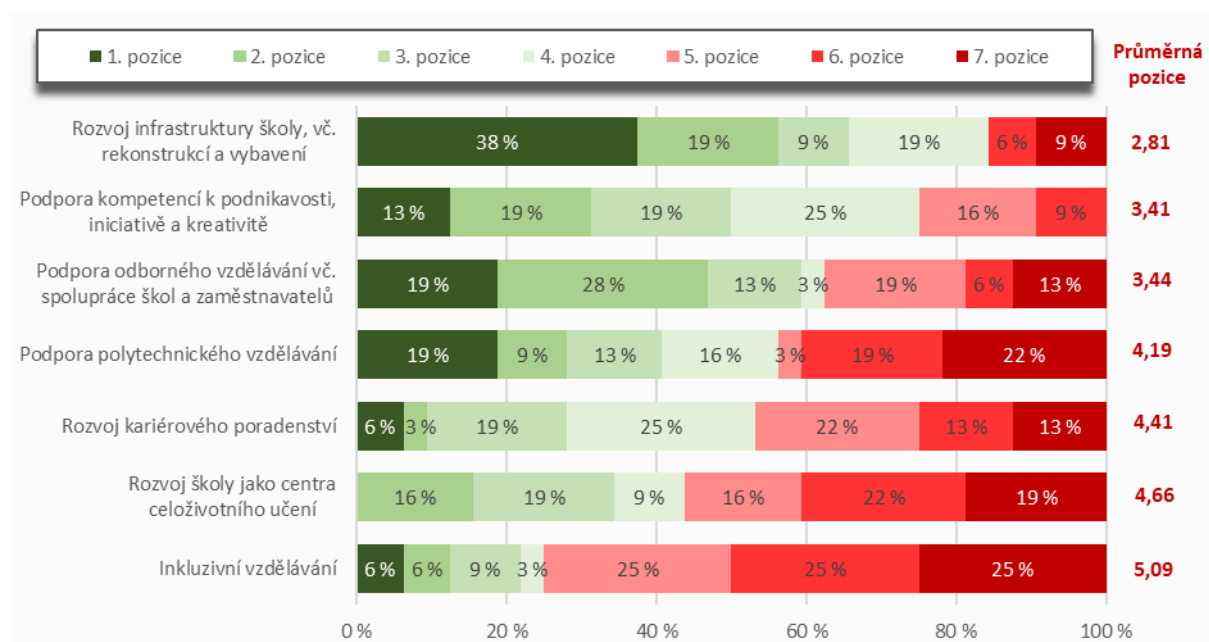
- nesystematická skladba učebních oborů,
- nejisté uplatnění pro absolventy některých učebních oborů v kraji,
- nejnižší úroveň platů v porovnání s ostatními kraji České republiky,
- zvyšující se věková hranice učitelů,
- nedostatek kvalifikovaných učitelů a specialistů ve vzdělávání (školní psycholog, logoped, speciální pedagog atd.)

Pracovní skupiny si jsou vědomy, že není možné během dvou let zajistit celkovou změnu ve vnímání společnosti, ale je možné nastavit dílčí kroky.

Souhrn hlavních zjištění vyplývajících z výsledků II. vlny šetření mezi SŠ a VOŠ

zdroj: Národní ústav vzdělávání

Pro střední a vyšší odborné školy v Karlovarském kraji patří mezi nejdůležitější intervence rozvoj infrastruktury škol, včetně rekonstrukcí a vybavení a podpora kompetencí k podnikavosti, iniciativě a kreativitě. Rozvoj infrastruktury umístilo na první místo 38 % škol, a ačkoliv podporu kompetencí k podnikavosti, iniciativě a kreativitě na první pozici uvedlo sice jen 13 % škol, do čtvrté příčky umísťovaly tuto intervenci školy velice často. Na třetím místě se nachází podpora odborného vzdělávání, včetně spolupráce škol a zaměstnavatelů. Podporu polytechnického vzdělávání na první místo řadí 19 % škol. Rozvoj kariérového poradenství a rozvoj školy jako centra celoživotního učení už školy více umísťovaly na poslední příčky, avšak inkluzivní vzdělávání školy v Karlovarském kraji staví na poslední pozici nejčastěji.



V následující části se vždy nachází tři, školami nejčastěji zmiňované, aktivity, překážky a opatření.



Podpora kompetencí k podnikavosti, iniciativě a kreativitě

Povinná intervence, která se umístila v souhrnu priorit škol Karlovarského kraje na druhé pozici, je podpora kompetencí k podnikavosti, iniciativě a kreativitě. Školy v rámci jejího rozvoje pořádají návštěvy a přednášky podnikatelů ve výuce a začleňují ekonomické aspekty i do výuky v neekonomických předmětech (obojí 59 %). Také vychovávají k podnikavosti své žáky v rámci odborného (56 %) i všeobecného (53 %) vzdělávání.

Více než polovina škol (56 %) Karlovarského kraje se potýká s nedostatkem finančních prostředků pro realizaci vzdělávání mimo vlastní výuku a následně i malým zájmem žáků o ekonomické aktivity, cvičení a projekty (53 %). Jen o něco menší podíl škol (41 %) naráží na nedostatek výukových materiálů, pomůcek a metodik.

Nejčastěji uváděnými opatřeními, která by školám pomohla v rozvoji této intervence, jsou podpora školních projektů typu dnů otevřených dveří, sportovních dnů, výstav či školních plesů a kvalitativní či kvantitativní zlepšení ICT vybavení školy (obojí 66 %). Dále by 59 % škol mělo zájem o účast mladého podnikatele či jiného odborníka z praxe ve výuce a 47 % škol by také ocenilo podporu komunikace, případně řízení a organizování práce prostřednictvím ICT.

Podpora odborného vzdělávání včetně spolupráce škol a zaměstnavatelů

Střední a vyšší odborné školy v rámci rozvoje této intervence spolupracují s odborníky z praxe, zapojují je do výuky a pořádají s nimi přednášky (78 %). Odborný výcvik a praxe žáků probíhají v reálném pracovním prostředí, přímo u zaměstnavatelů (69 %) a zhruba polovina škol zařizuje stáže pro pedagogy na pracovištích a v moderních provozech či se zaměřuje na kariérové poradenství ve spolupráci se zaměstnavateli (obojí 53 %).

Nejčastější překážkou, na kterou školy v této intervenci narážejí, je nedostatečná disciplína a motivace žáků pro práci v reálném pracovním prostředí (38 %). Pro třetinu škol je pak problémem malá dostupnost firem vhodných pro daný obor a zaměření a také finanční náročnost související se vstupem na pracoviště zaměstnavatele, jako jsou zdravotní prohlídky či pojištění žáků (34 %). I přesto, že firmy mají o spolupráci se školami zájem, omezují je nevhodné podmínky (28 %).

V této povinné intervenci by 72 % škol uvítalo stáže pro pedagogy na pracovištích a v moderních provozech nejen v České republice, ale i v zahraničí (59 %). Dalším častěji zmiňovaným opatřením jsou stáže žáků v zahraničních firmách za účelem výuky cizích jazyků (59 %) a více než polovina škol (56 %) by také ocenila přednášky a jiné formy účasti odborníka z praxe.

Podpora polytechnického vzdělávání

V Karlovarském kraji zahrnuje značná část škol (69 %) do výuky polytechnických předmětů laboratorní cvičení, pokusy, exkurze a projektovou výuku. Školy často (také 69 %) zapojují žáky do soutěží a olympiád a 56 % škol pořádá i motivační akce pro žáky základních škol. Dále se 41 % škol věnuje přípravě výukových materiálů pro výuku polytechnického charakteru.



Nejčastěji se školy potýkají s nedostatečnými znalostmi žáků ze základních škol (66 %) a také jejich nedostatečnou motivací k polytechnickému vzdělávání (59 %). Více než polovina škol naráží na problém, kdy učitelé polytechnických předmětů nejsou jazykově vybaveni pro výuku v cizích jazycích (56 %).

Mezi nejžádanější opatření k rozvoji polytechnického vzdělávání patří zejména zvýšení počtu a kvality PC, notebooků či tabletů ve škole (78 %), nákup softwarového vybavení do škol pro podporu polytechnického vzdělávání a podpora dělení výukových hodin pro vybrané polytechnické předměty a matematiku (obojí 69 %). Následně by 66 % škol uvítalo možnost vzdělávání pedagogických pracovníků v metodách vhodných při výuce polytechnických předmětů a odborného výcviku.

Rozvoj kariérového poradenství

Nejčastější aktivitou, které se školy věnují, je jednoznačně organizování exkurzí a besed pro kariérovou orientaci žáků (97 %). Shodný podíl škol (80 %) zmiňuje prevenci a intervenci předčasných odchodů žáků ze školy, podporu žáků se sociálním či zdravotním znevýhodněním a spolupráci se zaměstnavateli či VŠ při náborových aktivitách. Tři čtvrtiny škol také zapojují odborníky z praxe do výuky a dalších aktivit školy.

Dalšímu rozvoji kariérového poradenství nejčastěji brání malý zájem o tuto problematiku ze strany žáků a rodičů (53 %) a nedostatek finančních prostředků (50 %). Necelou polovinu škol trápí nízká časová dotace poradce pro poskytování služeb kariérového poradenství (49 %).

V opatřeních, která by školám nejvíce pomohla, se zrcadlí již zmíněné překážky. Nejčastěji uváděné jsou finanční prostředky na realizaci exkurzí a besed (72 %). O něco menší podíl škol (63 %) by měl zájem o vytvoření odpovídající časové dotace pro kariérového poradce a přesně polovina škol by uvítala možnost zapojení externích odborníků v oblasti kariérového poradenství.

Rozvoj školy jako centra celoživotního učení

V rámci rozvoje školy jako centra celoživotního učení se školy věnují především odbornému vzdělávání pro zaměstnavatele a dalšímu vzdělávání pedagogů (obojí 31 %). Zájmové vzdělávání pro veřejnost dále uvádí 28 % škol a následně se zabývají také rekvalifikacemi (22 %).

Mezi nejčastější překážky v rozvoji celoživotního učení na škole patří nedostatek financí pro pracovníka, který by tuto oblast na škole zajišťoval, a malý zájem o další vzdělávání ze strany dospělých. V obou případech tak uvedla přesně polovina škol. V Karlovarském kraji však školy narážejí i na malý zájem pedagogů o výuku v programech dalšího vzdělávání (47 %) a překážkou je i administrativa spojená se získáním akreditace rekvalifikací (37 %).

Školy by za účelem rozvoje v této oblasti uvítaly zlepšení ICT školy po kvalitativní i kvantitativní stránce (56 %), pomoc s přípravou pedagogických pracovníků jako lektorů dalšího vzdělávání (50 %) a zapojení odborníků z mimoškolního prostředí jako lektorů (44 %).

Inkluzivní vzdělávání

Z výsledků šetření vyplývá, že inkluzivní vzdělávání nepatří mezi priority většiny škol. Na první čtyři příčky ho v souhrnu umístila méně než třetina z nich. Přesto se drtivá většina škol podílí na evidenci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (97 %) a školy často zohledňují charakter obtíží žáků v průběhu



přijímacího řízení i při ukončování studia (91 %). Velká většina škol spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními, která mají žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v péči (88 %).

K nejčastěji zmiňovaným překážkám v realizaci inkluzivního vzdělávání patří nezáměr vyučujících o inkluzivní pojetí vzdělávání, nedostatečné vzdělání vyučujících v této oblasti a příliš velký počet žáků ve třídě (shodných 44 %). Neochota vyučujících k realizaci inkluzivního vzdělávání trápí 38 % škol a nedostatek finančních prostředků zmiňuje spolu s malým zájmem ze strany žáků a rodičů o inkluzivní vzdělávání 34 % škol.

V nejčastěji požadovaných opatřeních se podobně jako u kariérového poradenství odráží výše uvedené překážky. Školy uváděly, že by jim nejvíce pomohly odpovídající finanční prostředky (63 %). Dále zmiňovaly zejména vytvoření odpovídajících personálních podmínek pro inkluzivní vzdělávání (56 %) a další vzdělávání pedagogických pracovníků, především v oblasti metod a forem práce a organizace vzdělávání (53 %).

Nepovinné oblasti

Zaměříme-li se na nepovinné oblasti, za nejdůležitější považují školy v Karlovarském kraji oblast ICT, včetně potřeb infrastruktury (podpora digitálních kompetencí, konektivita škol) a jazykové vzdělávání včetně potřeb infrastruktury. Uvedlo tak shodně 88 % škol.

Na třetím místě se pak nachází podpora matematické gramotnosti, kterou považuje za důležitou 84 % škol. Tři čtvrtiny škol označily za důležitou i podporu čtenářské gramotnosti. Pouhá 3 % škol nepovažují za důležitou žádnou z oblastí.

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

AUTOR: MGR. HELENA KRUMPEROVÁ

OBSAH:

1.	ÚVOD	3
2.	POPIS SOUBORU MAPOVANÝCH ŠKOL	6
3.	ZJIŠTĚNÍ ZÍSKANÁ V MAPOVANÝCH ŠKOLÁCH	11
3.1.	Vnímání a pojetí inkluze	11
3.2.	Zkušenosti s prací se znevýhodněnými a nadanými žáky	18
3.3.	Poskytování poradenských služeb	28



3.4.	Inkluze a její vývoj v návaznosti na vyhlášku č.27/2016 Sb.	32
3.5.	Ostatní zjištění	35
4.	DOPORUČENÍ	37
4.1.	Doporučení zřizovateli/decizní sféře	37
4.2.	Doporučení vedení školy	39
4.3	Doporučení pedagogickým pracovníkům a zaměstnancům školy	40
4.4	Doporučení vedení a pracovníkům školských poradenských zařízení	44
5.	SHRNUTÍ A ZÁVĚR	46
6.	SEZNAM ZKRATEK	47

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 a Metodikou rovných příležitostí ve vzdělávání pro prioritní osu 3 OP VVV. 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 objektivit nejsou nijak dále analyzována.

Postup zpracování Krajské zprávy z mapování

Při zpracování krajských zpráv se vychází z mapování na všech školách navštívených v období od začátku mapování do června 2018, včetně. Celkově bylo v uvedeném období v rámci ČR osloveno 606 škol, tj. 44 % škol z aktuálního celkového počtu 1367 SŠ a VOŠ.



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. 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.

1. POPIS SOUBORU MAPOVANÝCH ŠKOL

Tato zpráva vychází z dosavadního průběhu mapování stavu inkluze na SŠ a VOŠ, v němž bylo osloveno 19 škol (49 % škol v rámci kraje). Následující tabulky obsahují popis souboru 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:	4400	Abs.	%
Z toho žáci:	cizinci	94	2,1
	kulturně a sociálně znevýhodnění	42	1,00
	nadaní	10	0,2
	s SPU*	283	6,4
	s poruchami chování	28	0,6
	s PAS**	16	0,4
	se smyslovými vadami	3	0,1
	s LMP***	52	1,2
	s fyzickým postižením	13	0,3
	s kombinovanými vadami	15	0,3
	jiné	0	0

* Specifické poruchy učení a chování

** Poruchy autistického spektra

*** Lehké mentální postižení

Během první etapy mapování stavu inkluze v Karlovarském kraji byly navštíveny SŠ a VOŠ vzdělávající celkově více než tisíc dvě stě žáků. Z tabulky jasně vyplývá, že mezi speciálními vzdělávacími potřebami na těchto školách převažují v evidenci především žáci se specifickými poruchami učení, významné je též procentuální zastoupení žáků cizinců. Statisticky významné je procento žáků s lehkým mentálním postižením a s sociokulturním znevýhodněním.



Gymnázia (obory kategorie K):

Počet žáků celkem:	258	Abs.	%
Z toho žáci:	cizinci	12	4,7
	kulturně a sociálně znevýhodnění	0	0
	nadaní	4	1,6
	s SPU*	23	8,9
	s poruchami chování	1	0,4
	s PAS**	4	1,6
	se smyslovými vadami	1	0,4
	s LMP***	0	0
	s fyzickým postižením	2	0,8
	s kombinovanými vadami	0	0
	jiné	0	0

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

Specifika vzdělávání na gymnáziích spočívají v tom, že na nich studuje, ve srovnání s jinými středními školami, poměrně málo žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, se smyslovými vadami, popřípadě kombinovaným postižením, či se sociokulturním znevýhodněním. Poměrně malé zastoupení je v oblasti nadání, což může být způsobeno vyšší kritériální náročností při posuzování této speciální vzdělávací potřeby. Za zmínku stojí též výskyt žáků s poruchou autistického spektra, kteří v některých případech vykazují dvojí výjimečnost.

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

Počet žáků celkem:	3805	Abs.	%
Z toho žáci:	cizinci	86	2,3
	kulturně a sociálně znevýhodnění	42	1,1
	nadaní	6	0,2
	s SPU*	264	6,9
	s poruchami chování	32	0,8
	s PAS**	17	0,5
	se smyslovými vadami	3	0,1
	s LMP***	51	1,3
	s fyzickým postižením	12	0,3
	s kombinovanými vadami	13	0,3
	jiné	5	0,1

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

Nejvyšší zastoupení škol, na kterých proběhlo v Karlovarském kraji mapování v první etapě, patří do této skupiny. Je zde v poměru k absolutnímu počtu nejvyšší zastoupení žáků se specifickými poruchami učení, téměř 7 %. Za zmínku též stojí, že SOŠ a SOU



evidují nízké procentuální zastoupení žáků kulturně a sociálně znevýhodněných. Domníváme se, že tato nízká hodnota nemusí zcela vypovídat o skutečnosti, neboť označení nízkého sociálního statutu rodiny je stigmatizující a žák to takto vnímá.

Obory kategorie E

Na vzdělávacích oborech kategorie E se vzdělávají i žáci s LMP, či vícečetnými SPU a SPCH. Vzdělávání žáků probíhá v oborech: *práce ve stravování, pekařské práce, cukrářské práce, zpracování dřeva, stravovací a ubytovací služby, strojírenské práce, stavební práce.*

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

Počet žáků celkem:	337	Abs.	%
Z toho žáci:	Cizinci	3	0,9
	kulturně a sociálně znevýhodnění	0	0
	Nadaní	0	0
	s SPU*	0	0
	s poruchami chování	8	2,4
	s PAS**	1	0,3
	se smyslovými vadami	2	0,6
	s LMP***	0	0
	s fyzickým postižením	0	0
	s kombinovanými vadami	10	3
	Jiné	0	0

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

Vyšší odborné školy

Na VOŠ v karlovarském kraji, respondenti zmiňovali výskyt specifických vzdělávacích potřeb pouze u několika žáků, a to okrajově u žáků cizinců. Pouze v jednom případě škola využila služeb asistenta pedagoga pro žáka se specifickými symptomy psychiatrického charakteru, z nichž se rekrutovaly jeho speciální vzdělávací potřeby.

Obory kategorie E

Komplexně lze hovořit o specifické skupině žáků, jejichž speciální vzdělávací potřeby, např. narušenou komunikační schopnost, intelektové deficity, resp. snížení kognitivních



schopností a z toho se rekrutující další obtíže v osvojování dovedností. Za zmínku též stojí, že SOŠ a SOU evidují nízké procentuální zastoupení žáků kulturně a sociálně znevýhodněných. Domníváme se, že tato nízká hodnota nemusí zcela vypovídat o skutečnosti, neboť označení nízkého sociálního statutu rodiny je stigmatizující a žák to takto vnímá. Významné je procentuální zastoupení žáků se specifickými poruchami chování, kteří jsou soustředěni v jedné škole (výchovný ústav), stejná situace se opakuje u žáků s kombinovanými vadami (praktická škola).

Praktické školy

Mapování stavu inkluze proběhlo pouze na jedné z nich, proto jsou data specificky vztažena ke konkrétní zkušenosti, jak vyplývá z uvedené tabulky, jedná se o 12 žáků, z nich 10 je s kombinovanými vadami, 2 žáci s jinými nespecifikovanými obtížemi. Specifickou skupinou vzdělávaných žáků v procesu inkluze jsou žáci s kombinovanými vadami, a to kognitivními deficity, narušenou komunikačními schopnostmi, psychiatrickými onemocněními a somatickým omezením. Na těchto údajích by se dala demonstrovat nesourodost skupiny škol v této konkrétní tabulce.

Střední školy speciálně zaměřené na žáky s SVP

Střední školy, které by byly speciálně zaměřeny pouze na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, se v kraji nevyskytují, vyjma praktických škol, které již byly výše citovány.

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	Kombinované vady
		J		
		E/2 roky	Práce ve stravování pekařské práce cukrářské práce	PAS, NKS, MP
3	3C	E/3 roky		
		H	Knihovnické a informační systémy	Tělesná omezení, PAS
4	3A	K	Gymnázia	Nadaní
		L/sš	Zde nejsou obory s významně vyšším počtem inkludovaných žáků	
	4A	L/nádst.	Zde nejsou obory s významně vyšším počtem inkludovaných žáků	



	3A	M	Zde nejsou obory s významně vyšším počtem inkludovaných žáků	
6	5B	N	Zde nejsou obory s významně vyšším počtem inkludovaných žáků (VOŠ)	
		P	Zde nejsou obory s významně vyšším počtem inkludovaných žáků (konzervatoře)	

Shrnutí v tabulce odkazuje na výše citované a koncentruje tak údaje v textu sdělené. Uvedené obory poskytují vzdělávání žákům intaktním, ale ve vyšší míře jsou vyhledávány právě žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří zde studují s podporou podpůrných opatření.

2. ZJIŠTĚNÍ ZÍSKANÁ V MAPOVANÝCH ŠKOLÁCH

2.1. Vnímání a pojetí inkluze

Inkluze, čili společné vzdělávání, ve smyslu platné legislativy, je školami, napříč spektrem, vnímáno, jako běžná součást vzdělávacího procesu, se kterou se setkávají již po řadu let, a není pro ně tedy novým tématem. Sdělení pedagogů, při hlubší analýze rozhovorů s respondenty, se týkají více integračního modelu, tedy přítomnosti žáka s odlišností a to na fyzické, či smyslové úrovni, z cizojazyčného prostředí, sociokulturního znevýhodnění či žáků se specifickými poruchami učení. Ze zkušeností garanta, dle sdělení respondentů o vzdělávání žáků s handicapem, jak bude dále rozpracováno v kapitole (dosavadní zkušenosti se žáky), vyplývají zkušenosti vzdělávacích institucí se žáky se SVP.

Ovšem interpretace porozumění pojmu inkluze, čili principu společného vzdělávání, akcentovaného na přítomnost jedince s odlišností v běžném vzdělávacím proudu školy, dle náročnosti vzdělávacího obsahu. Inkluze, skloňována napříč spektrem zmapovaných škol, je prožívána jako možnost začlenění jedinců, kteří mají svá specifika, ale jsou schopni obstát nárokům střední školy. „*Určitě bych vyzdvihla integraci specifických studentů do kolektivu. Určitě bych nezařazovala do zvláštní skupiny hyperaktivní, hypoaktivní ani s poruchou dys.*“¹ Splynutí pojmu integrace a inkluze je důsledkem vlastní interpretace obsahu, striktní odmítnutí segregace či exkluze v jakémkoliv významu je zkušeností garanta ze všech zmapovaných středoškolských vzdělávacích institucí a je pozitivním momentem vývoje školství ve svobodné zemi. Přesto anticipace konfliktu mezi oběma stranami inkluzivního, či v našem případě integračního procesu, přetrvává v úvahách větší míry oslovených škol, resp. pedagogických pracovníků. ...zdá se, že intaktní skupinu žáků



nutíme předčasně dospět a žádáme po ní tolerantní postoje k jinakosti, i když se podvědomě obávají reakce, kterou nedokáží dobře zvládnout ani dospělí.

...V situaci, kdy chodí do školy žák s nějakým postižením, je důležité, aby ostatní žáci pochopili, že daný žák je ve vztahu k nim velice znevýhodněn. Standardním chováním ve standardním kolektivu by mu mohli způsobovat situace, které by mohly vyústit v nepochopení a až agresí. Z postojů pedagogů se rekrutují postoje žáků, toto sdělení reflektuje, resp.reprezentuje časté reakce pedagogů zmapovaných škol. Vlastní obavy z nového, nejistota v kompetencích, znalostech potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou příčinou nejistot, které prožívají i samotní studující žáci.

Fenomén inkluze je vnímán pedagogickou veřejností jako nové paradigma, resp.souhrn vědních disciplín participujících na společném tématu. Ovšem dle usnesení na konferenci v Salamance již v roce 1994, byl zakotven pojem inkluze ve vzdělávání v pedagogické terminologii. Tímto byly definovány rámcové podmínky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. *„Učím zejména ve studijních oborech a tam se s inkluzivními žáky setkávám málokdy.... Tam si myslím, že ta inkluze má něco do sebe, ale až od určitého vývojového stupně těch dětí...”* Z obsahu sdělení, které prezentuje opakovaně sdělovaný názor pedagogické veřejnosti, vyplývá potřeba identifikace, etiketizace, za účelem porozumění potřebám, následně podpora a pomoc. Dle citovaných autorů v odkazu na provedené výzkumy odpovídá i forma pomoci spolužákům na fyzické úrovni, méně pak sociální, emocionální a psychickou podporu. *...Nevznikne tak silná vazba mezi žákem a kolektivem, což je asi přirozené... Záleží na stupni postižení a intelektu žáka.* Přetrvávající vnímání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jako jednostranný akt, v menší míře pak jako participace zúčastněných stran a prospěch vzdělávaného jedince. *...Mám ve třídě dívku, která jezdí na vozíku. A od počátku jsem se snažila o to, abych v ostatních vyvolala pocit sounáležitosti. Myslím, že se mi to podařilo.*

Opakovanou zkušeností garanta inkluze je stav začleňování jedince do intaktní skupiny, ve smyslu integrace, vyplývající reakcí respondentů. Respondent z řad studujících inkludovaných žáků svou zkušenost popisuje *... ve třídách a na školách vznikne obrovský konflikt. Budou z toho komplikace. Nejsme všichni stejní. A ne všichni jsou tolerantní. Na základní školu, kam jsem chodil, mne z počátku nevzali spolužáci a byl jsem takový nejméně oblíbený žák ve třídě. A v jednom sociometrickém šetření jsem skončil jako nejméně oblíbený žák.* Jeho reakce na společné vzdělávání je sice příkrá, ale reflektuje pohled studujícího, který situaci prožil. Významným fenoménem inkluze, či pojetí inkluze dle zmapovaných škol, je právě psychiatrické onemocnění studujícího, které vyvolává mnohé obavy, rozpory a otázky. *...Je-li dítě s handicapem smířeno, pak jej přijmou. Není-*



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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

li připraveno, smířeno žáci si jej prohlíží. Dítě musí být smířeno s tím, že ty pohledy přijdou. Bude zvažováno, zda toho všeho nezneužívá. Musí být připraveno rodinou na novou situaci, na vstup do nového kolektivu. Neřeší to zpráva, která je do školy doslána. Pedagogové a studující zmapovaných středních škol v regionu, dle opakované zkušenosti garanta inkluze, jsou často v kontaktu s osobami s psychiatrickým onemocněním a tím jsou vystaveni vysokému tlaku.

Ve své podstatě nejde tedy o zcela nové téma, ale o téma znovuobjevené, které navíc nabývá v současných podmínkách značného společenského rozkolísání v České republice zcela nových kontextů a rozměrů. V rámci těchto výsledků se potvrzuje, že v inkluzivní škole je koncepčně sledován cíl umět žít spolu, obohacovat ty druhé tím, že jsem, jaký jsem, a přijímat své obohacení těmi druhými – právě tím, že jsou jiní než já, takoví, jací jsou. Naplnění obsahu slova inkluze, jako pokračování Komenského dílny lidskosti, či Příhodovy koncepce jednotné a přesto diferencovaně pojaté školy se dle zkušenosti garanta objevuje sporadicky, zatím spíše v alternativních typech škol, ovšem zde je právě příkladem dobré praxe, i když v úvodu obsah slova verbálně neguje, přesto porozumění deklaruje....*pojmem inkluze je mi vzdálený. Je – li tím myšleno, že děti s diagnostikovanou poruchou budou ve stejném kolektivu, jako děti bez diagnostiky? Zda jde o to, že najdeme cestu, jak vzdělávat široký vzorek populace, tak s tím nemám žádný problém. Prvotní známka toho je to, že dítě neví, že má problém. Jakmile to bude vědět, je to v nepořádku. Tuto má znát ten, co ho učí. Když se budete dětí ptát, tak budou reagovat, že neví o své jinakosti... Zde lze konstatovat, že pedagogové z proinkluzivněji nastavených škol přenáší tento pohled i na studující, kteří přijímají následně jinakost, jako vítanou změnu a zájem o svého spolužáka takto projevují. Sama, studující žákyně se somatickým znevýhodněním reaguje na otázku odlišnosti takto: ...Zkušenosti s odlišností nemám. Škola pro všechny? Já na televizi nekoukám. Tak to nevím. To je asi blbý pro by, co jim to nejde. Určitě jo, nikoho takového ve třídě nemáme."* Sama svou odlišnost neprožívá, ani si ji neuvědomuje, přestože se bez fyzické dopomoci svých spolužáků se neobejde. Potřebuje pomoc při přesouvání do jiné třídy, podat berle, odnést batoh. Svě deficity, dle sdělení, prožívá pouze v osvojování některých matematických operací, kdy vyhledává podporu spolužáků. I pedagogové se ovšem učí obsahu slova inkluze v pedagogickém procesu, ale deklarované postoje těch, kteří jsou inkludováni, se od předpokládané skromnosti a vděčnosti za sdílení společného života s intaktními, často odchyľují.

Byla jsem až zaražená z toho, jak se dívka (na vozíku) chovala ke své mamince. To bylo pro mne zarážející, přitom je velice inteligentní. Má výborné studijní výsledky. Ale byl pro mne problém snášet její chování a aroganci.



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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Ze strany spolužáků se projevuje spíše potřeba podpory na fyzické úrovni, méně zatím na bázi emocionální, psychické a sociální, jelikož zkušenosti se spolužáky s odlišností jsou častěji psychiatrického charakteru, či s žáky cizinci, než s osobami se somatickým, či smyslovým handicapem.

U žáků s mentálním postižením to, v rámci střední školy s maturitou, nejde. Byl tu sice případ studenta u přijímacího řízení, ale po konzultaci s rodiči bylo sděleno, že jeho šance jsou minimální.

Při hlubší analýze sděleného jsou reakce obsažené ve výrocích spíše obavou z nejistoty konkrétního přístupu k jednotlivým speciálním vzdělávacím potřebám jednotlivých žáků metodicky i didakticky a limitů těchto žáků absolvovat povinnou praktickou výuku na pracovištích souvislé praxe, která je součástí vzdělávacího oboru. ...*My samozřejmě inkludované žáky nemůžeme vypustit do provozu, letadlo přeci nebudete pilotovat s asistentem. Ale každý žák, který prochází rozvojem vzdělání, by měl mít nějaký adekvátní prostor, aby se prosadil. Ale ten střední proud by se neměl zahlcovat, jinak to nebude fungovat.* Zcela oprávněná obava z následků „divoké“ inkluze, či spíše reflektované veřejností vede k těmto úvahám. Limity přijímání žáků jsou specifikovány dle náročnosti studovaných oborů a reflektují nároky praxe. V některých případech se spíše jedná o sociální inkluzi, tedy o podporu ve vzdělávání žáka v blízkosti bydliště, s reflexí jeho reálných možností uplatnění na trhu práce.

Mapované střední školy v kraji přijímají žáky do vzdělávacích oborů zpravidla dle požadavků zdravotní způsobilost, dle nařízení vlády č. 211/2006 Sb., která stanovuje zdravotní požadavky pro studium v jednotlivých oborech středoškolského vzdělávání. Zkušeností garanta inkluze bylo vzdělávání žáků bez ohledu na zdravotní stav zajišťováno pouze v případě vzdělávacích programů určených pro žáky s multihandicapem, čímž se rozumí vzdělávání žáků s kombinací kognitivního a somatického, či smyslového, handicapu.

Pojem inkluze je napříč zmapovanými školami reflektován jako známý pojem s dlouhou historií, kde se v současné době mění pouze obsah pojmenování procesu integrace. *Inkluzi provádíme od dob vzniku naší školy! Podpora je poskytována nejen žákům se SVP, ale problém je se žáky se sociálním znevýhodněním. ...Inkluze je to, co my už léta děláme. Hlavní vzdělávací proud se rozšířil, ale náš provoz je beze změn. My jim dáváme šanci osvojit si vzdělání. Kdybychom nebyli my, nemají šanci naskočit. Většina žáků jde do chráněných dílen, nebo do rodinných firem.*

Náhled na fenomén inkluze se objevuje spíše sporadicky ve skutečném obsahu slova, jako nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s odlišností (handicapem, jinakostí) mohou



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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

zúčastňovat všech aktivit stejně jako lidé bez handicapu.... Dá se to vnímat pozitivně, když se to umí. Ale myslím si, že v současné době to převážná většina škol neumí, děláme to ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními. Děláme to všichni tak trochu intuitivně. ...Jiný respondent odpovídá ... Dělám inkluzi, protože je pro mě automatická. Ale nelíbí se mi začleňování na základních školách. Máme tu děti s poruchami i bez nich. Je zde spíše obrácená inkluze. Většina žáků má speciálně vzdělávací potřeby.

Realizace tohoto procesu, tedy vytvoření prostředí ve třídě, které vítá a oceňuje odlišnosti, je otázkou skutečného porozumění obsahu a vytvoření školní inkluzivní koncepce. Tato koncepce tvořena v projektech školního akčního plánování (ŠAP v projektu P-KAP), kde se škola zatím zamýšlí nad možnostmi vytvoření podmínek pro vzdělávání těchto žáků primárně v materiální a personální oblasti. Proces vytvoření tohoto prostředí, které vítá a oceňuje odlišnosti, bude vyžadovat ještě dostatečný prostor pro pedagogickou práci s kolektivem, personální podporu rozšířeného školního poradenského pracoviště na každé škole pro poskytování metodické, emocionální, sociální a psychické podpory v první řadě pedagogům a studujícím žákům se SVP, ale v obdobné míře i studujícím intaktním žákům. Tito jsou hybnou silou procesu inkluze, bez nichž není realizace tohoto procesu možná. Přijetí jedince s jinakostí (odlišností) jako obohacení zážitkem z této odlišnosti lze v případě nekompetitivního prostředí, kdy na ani jedné ze zúčastněných stran, nevzniká obava z ohrožení, či devalvace učebního obsahu.

2.2. Zkušenosti s prací se znevýhodněnými a nadanými žáky

Zkušenosti se znevýhodněnými žáky jsou napříč zmapovaným spektrem škol s různými typy odlišností, resp. speciálních vzdělávacích potřeb. Školy uvádějí zkušenosti se žáky s tzv. **specifickými poruchami** učení často na organickém pokladu (ADHD, ADD). Z jejich pohledu je pedagogická veřejnost již přivyklá poskytovat podporu těmto žákům. Zpravidla se jedná o navýšení časového limitu při zpracování úlohy, při přijímání a ukončování studia u těchto žáků, pak ještě zajištění pomůcek či dalších potřeb (kalkulátor, notebook, pravidla českého pravopisu, atp.). Formy a metody práce se žáky se specifickými poruchami učení jsou již pedagogy dostatečně přijaté a zažité. *Měli jsme žáky s vážnou poruchou ADHD. To byla těžká práce. U dětí, které mají poruchu, jako je třeba dyslexie, je to v pohodě. Tam si poradíme. Vytvoříme nějakou kuchařku, podle které se jede...* V rovině podpory vůči těmto žákům je v některých případech poskytována i pedagogická intervence, ve smyslu procvičování a upevňování oslabených dílčích funkcí, zpravidla pedagogy všeobecně vzdělávacích předmětů, zřídka pracovníky rozšířeného poradenského pracoviště, tedy



školními speciálními pedagogy. *No, to jsou zase ti s papírem, jak jim říkáte ti „Speciální“.* Já chápu, že jsou lidi trošku zpomalení. Na základce mají svoje poradce.... V některých případech jsou studující žáci se SVP (specifickou poruchou učení) nahlíženi jako tzv. žáci s papírem a intaktní žáci se cítí být oproti nim v nevýhodě. Tuto zkušenost lze interpretovat dvěma způsoby, a to etiketizaci žáka se SVP a upozorňování na navýšení časového limitu při examinaci, nebo „psaní jen části diktátu“, jak je často školami zmiňováno, nebo pak interpretace hodnocení žáka vůči kolektivu, jako ospravedlnění použitého formativního hodnocení žáka se SVP, aniž by bylo takto nazýváno. U žáků se specifickými poruchami učení se v některých případech kopírují materiály pedagoga pro snazší orientaci v textu a jeho porozumění. *Dělaly se nějaké úpravy vzdělávacího plánu, ale nijak závažné. Spíše se jednalo o úpravu hodnocení, záznam poznámek. Kopírovaly se materiály, individuálně se pracovalo, dal se větší čas na řešení.* V některých případech dochází k rozporu ve vnímání speciálních vzdělávacích potřeb pedagogy, kdy i pedagogové obtížně rozlišují speciální vzdělávací potřebu žáka a jeho momentální nepřipravenost na výuku. *To se na to vymlouvají, protože se doma neučili!* Rozlišovací kritéria pro rozpoznání projevů, cílenou podporu a pomoc směrem k žákovi, ale zároveň rozvíjení resilientního postoje žáka se SVP je složitým úkolem pro pedagoga. Zde se škola neobejde bez podpory a pomoci školního poradenského pracoviště, které metodicky podpoří pedagoga, aby byl schopen od sebe vzájemně rozlišit žákovy tendence.

Pozitivní zkušeností z nižšího počtu zmapovaných škol v kraji se ozývají i specifické přístupy k žákům se SVP, z pozice školního speciálního pedagoga, který poskytuje pedagogickou intervenci žákům. Předmět speciálně pedagogické péče nezmiňuje, tazatel nekonkretizuje dotaz k upřesnění. *Mám tu žáka s mozkovou obrnou a další specifické žáky. Teď se snažím zaměřit se na žáky se specifickými poruchami učení. Máme tu hodně dysgrafiků. Zkousím nové metody u těchto žáků. Například rýsování a opisování textů. Jsem po státnicích, tak zkousím nové metody...* Pedagogové disponují pozitivním přístupem, ale jsou si vědomi dlouhodobosti celého procesu. *My tady máme to dítě se speciální péčí a uděláme všechno proto, abychom jej vzdělali. Ale někdy narazím na to, že se někdo z kolegů domnívá, že chybí snaha. V některých případech musím souhlasit. Děti, které mají skutečné obtíže, jsou ve většině. Tam je podpora poskytována. Jsou to žáci s poruchou řeči nebo autistického spektra. Tam si myslím, že táhneme za jeden provaz a děláme, co můžeme.*

Žáci s **narušenou komunikační schopností** jsou zmiňováni jen v nižší míře zmapovaných škol, dle zkušenosti garanta inkluze, ovšem reálně se vyskytují, jako komorbidita k primárnímu postižení. Izolovaná narušená komunikační schopnost je



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



zmiňována sporadicky, pouze jako projev sociálního studu, či neurózy řeči (balbuties) u žáka, který opustil vzdělávací instituci. Narušená komunikační schopnost se u některých zmíněných žáků vyskytuje, ale pedagogický sbor zmapovaných škol je nemusí vnímat jako podstatné, či vyžadující zvláštní péči. Zde je na místě připomenout vývojovou dysfázii, která ještě v období středoškolského studia může narušovat schopnost používání některých mluvnických jevů a porozumění jim, též může ovlivňovat porozumění textu. Narušená komunikační schopnost může provázet jako narušené článkování řeči žáky s DMO či svalovou dystrofií. Zkušeností garanta inkluze je náhled potřeb žáka spíše v rovině fyzické, tedy dopomoc při sebeobsluze, zápis nebo kopírování poznámek, ovšem přesah do roviny řeči není reflektován. Příčinou tohoto jevu může být ne zcela explicitní informovanost pedagogů pracovníky školského poradenského pracoviště a prozatím ojedinělé zkušenosti pedagogů s těmito druhy handicapu a jejich přesahu do vzdělávacích oblastí. *Bylo tu několik případů dětí s mozkovou obrnou. U jedné slečny to došlo tak daleko, že měla dostat pětku z matematiky. Dostala doporučení k doučování a nabídku reparátu. Maminka nesouhlasila a měla pocit, že dítě nemůže selhat.* Sdělení je příkladem projevu specifických vzdělávacích potřeb do roviny matematických operací, kdy bývá do jisté míry v souvislosti s tělesným schématem často zasažena i rovina logického uvažování a uplatňování matematických operací činí dívce potíže. Reakce dívky s DMO – „*Mně moc nejde matika. Tak mi pomáhá, když se s někým učím. Slovní úloha je trochu problém. No, ty výrazy mi jdou. No, pak je problém, když jsou rovnice, tak jsou tam místo čísel písmena, to mi nejde. Potřebuji víc času. Jak se učíte doma? No, jako každý. Napíšu si příklad a zkusím počítat. Když mi to nejde, jdu za někým, kdo mi to vysvětlí. Problémy v češtině s gramatickými jevy.*“ V příkladu je obsažen přesah somatického handicapu do osvojování vzdělávacího obsahu, jak je výše popsáno. Konkrétní porozumění potřebám žákyně je zde realizováno díky vnitřní diferenciaci vzdělávání, s využíváním specifických forem výuky. *Měla jsem žáka s atrofií svalů. A při prvním zkoušení, kdy žák dostal trojku, za mnou přišla jeho maminka, tak mi přišla poděkovat, že jsem první, kdo ho ohodnotil, jako normálního, zdravého člověka. Ve třetím ročníku ten student zemřel. Všichni jsme věděli, že to přijde.* Se společným vzděláváním žáků se **somatický postižením** (netýká se pouze tělesného, ale i dlouhodobé progredující choroby) přichází nový úkol, poslední. Smrt, se kterou je třeba se vyrovnat. Zpravidla se odehrává za zdmi institucí, v emocionální čistotě. Pomyslným dotekem se smrtí bližního se setkává člověk se smrtí vlastní a s vlastní konečností. Inkluze v tomto ohledu přináší nové výzvy pro pedagogy, se kterými dosud nebyli konfrontováni.



.... Studují a studovali zde i žáci s PAS, jeden žák nám už odmaturoval. Nyní pokračuje ve studiu biologie na vysoké škole. Bakaláře už má hotového. Měl problém vystoupit z vlaku na správné zastávce, zabalit si svačinu, ale spolužáci ho podpořili. Říkali mu co, kdy a jak má udělat. Další student nám odmaturoval na gymnázium s PUP a asistentem pedagoga, který za něj zapisoval poznámky.

Žáci s **poruchou autistického spektra** jsou zmiňováni napříč spektrem mapovaných škol. V některých případech jako forma sociální integrace, přičemž žák docházel do školy, aniž by plnil vzdělávací obsah. Spíše byl členem třídy, přítomen při výuce i školních ceremoniích, ovšem zdárné dokončení vzdělávacího programu nebylo možné pro kognitivní deficit vlivem pervasivního onemocnění, v jiných případech jako nadějný žák, který má svá specifika. Po absolvování středoškolského vzdělávacího programu pak pokračuje ve vysokoškolském studiu. Variabilita a specifita pervasivního postižení, které prostupuje všechny části osobnosti, zejména oblasti myšlení i verbálního vyjadřování, ale i abstraktního uvažování, je prubířským kamenem pedagogického procesu a lze se velmi obtížně na toto nesčetné množství variabilit připravit. Proto dle zkušeností garanta, valná část ze zmapovaných škol tuto zkušenost má, ovšem tato nezaručuje jistotu pedagogického sboru ve volbě metod a forem výuky. Přijetí žáka s psychiatrickým onemocněním vyžaduje kvalitní přípravu pedagoga, ale i třídního kolektivu a otevřenou komunikaci mezi školou, rodinou, i třídním kolektivem. *Problém je při práci se skupinou. Velmi vytěsňují žáka. Trvalo měsíce, než se podařilo nastavit nějaká pravidla. Došlo k tomu, že se mu líbila spolužačka, odmítla jej a pak ji napadal „stala se ohroženým druhem“ Po několika měsících se nám to podařilo.* V některých případech dochází ke komorbiditě psychiatrického onemocnění, resp. specifity, případně poruchy autistického spektra s kognitivním deficitem. Neporozumění sociálnímu kontextu, běžné sociální realitě, vede ke frapantním situacím, které vyústili v některých případech v otevřenou agresi. Zkušenosti se žáky se **smyslovým postižením** (zrakovým, sluchovým) zmapované školy nereferovaly, vyjma specifické vzdělávací instituce zřízené pro žáky s multihandicapy. V běžném vzdělávacím proudu středních škol tuto zkušenost zatím nemají. Žáci s vážnými smyslovými vadami byli vzděláváni ve specializovaných institucích. *Při metodické pomoci bychom byli schopni zvládnout smyslové vady. Měli jsme tady dva těžce postižené žáky s řečovou vadou. Někdy to ale skřípe. Kolegové nemají zvládnuté metodické záležitosti.* Pro následující školní rok přichází ke středoškolskému studiu dívka se závažným zrakovým postižením. *Reakci učitelského sboru nedokážu odhadnout. Bohužel nejsme bezbariérovou školou, ale zvládli jsme to a bylo to v pořádku. Dívka se zrakovým postižením, bude teprve teď podávat přihlášku, je žákyní základní školy. Sám sonduji, jak to bude vše probíhat.*



Zřejmě bude potřeba asistenta. Zkušenosti se smyslovým postižením popisují školy marginálně, ve větší míře pouze instituce zřízená pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Měli jsme tu sluchový handicap a fungovalo to. Udělali jsme individuální plán a žák se vyučil. Nepotřebovali jsme žádné speciální pomůcky, maminka spolupracovala. Měli jsme tu i žákyni, která měla myom v hlavě, neviděla, ale byla dobrá, zvládala to. Podpora rodiny, závažnost smyslového postižení a adaptace na něj, schopnost využívání pomůcek byla při absolvování vzdělávacího programu rozhodující. Mám dvanáct žáků. Každé dítě je jiné. Prostě jsou to zrakově, tělesně postižení žáci, s autismem a zároveň mentálním postižením. Dívka s DMO je po patnácti operacích. Je po mozkové obrně a chodí o berlích. Vzdělávání těchto žáků se neobejde bez personální podpory asistentem pedagoga.

Žáci s **odlišným mateřským jazykem** jsou vzděláváni, dle zkušeností garanta inkluze na velké většině středoškolských institucích, na kterých mapování proběhlo. Původní zemí žáků s odlišným mateřským jazykem jsou jak Vietnam, Rusko, Ukrajina, ale i další země Asie. *Co se týče cizinců, těch máme hodně. U nich problém není, nastoupí s nějakým účelem (rodina, pobyt, studium).* V oblasti podpory žáků s odlišným mateřským jazykem školy spolupracují s dalšími odborníky a organizacemi (více rozepsáno v kapitole Poskytování poradenských služeb). *... Je to důležité třeba pro cizince, například z Ukrajiny, kteří by jinak spadli to té znevýhodněné kategorie.* Opakovanou zkušeností garanta inkluze vliv kulturní odlišnosti žáka s OMJ, tato se projevuje v asimilačních procesech a na druhé straně je kontrována potřebou udržení si vlastní kulturní tradice např. při používání mateřského jazyka ve skupině žáků ze stejného kulturního prostředí, což majorita nahlíží jako projev nižší adaptace. *...přišel k nám žák z Albánie (Kosova) z gymnázia v Prištině. Neuměl po příchodu česky, ale během chvíle se výborně naučil vše, vyjma češtiny, dnes patří k premiantům...* Pedagogická intervence žáků s odlišným mateřským jazykem je poskytována pedagogy všeobecných předmětů, zejména českého jazyka, s využitím kompenzačních pomůcek (gramatický slovník, apod.).

Žáci se **sociokulturním znevýhodněním** jsou vzděláváni se sdělovaným respektem, v obsahu sdělení opakovaně, dle zkušenosti garanta inkluze, zaznívají stereotypní popisy, týkající se jiné kulturní zkušenosti. Problematika se týká cílené podpory studujícím žákům, jejich motivace k dokončení studia, ovšem dostává se do sporu s některými kulturními vzorci. *Máme hromadu dětí, které jsou ze sociálně vyloučených lokalit, tím velkou obrovskou fluktuaci. Rozpor mezi obecně platnými pravidly a kulturním kontextem ... je to boj s větrnými mlýny a ty sociálně slabší rodiny toho umí využít až zneužít. Pokud například rodič toho žáka omluví, tak my to omluvit prostě musíme. ...ale těžko budeme uplatňovat*



někde, kde ten žák je jediný, kdo v té rodině vstává, a ostatní jsou na dávkách. Mají trochu pokřivené pole.

Oproti tomu jsou pozitivní zkušenosti se žáky, kteří nevyžadují odlišný přístup a jsou plně asimilováni a přijímají pravidla majority. Ve velké většině nejsou ani pedagogy zmiňováni. Jsou přijímáni jako běžná součást kolektivu.

U sociálního znevýhodnění jsme měli studenty z romských rodin. Máme v prvním ročníku naprosto normální dítě z romské rodiny, toho vůbec neberu jako sociálně znevýhodněného studenta.... Sociální podpora žákům ze sociokulturně znevýhodněného prostředí se odehrává prostřednictvím personální podpory neziskových společností, např. Open 5, Člověk v tísni, atp. Dle zkušeností garanta při mapování stavu inkluze je častým jevem materiální podpora cílená na určitou konkrétní skupinu, čímž etnicky limitována. Nejsou cílovou skupinou, protože se nehlásí k romské národnosti. Otevírají se nůžky mezi sociálně znevýhodněnými, protože efektivita podpory nenese zpět společnosti žádnou odezvu. Podpora žákům z romské komunity – Projekt – podpora Romů – zvyšuje se vždy po jednom roce (3-6 tisíc) dle ročníků. Žáci dokládají jízdenky, prokazují cestovné, na základě toho dostanou podporu. Dále pak rodiny, které jsou na tom velmi špatně sociálně, které podporu nedostanou, protože není k jejich potřebám určen grant. Cílení sociální podpory studujícím žákům je opakovaně zmiňovaným faktem, který stojí za příčinou předčasného ukončování studia. My nemáme k dispozici čísla, či statistiky, ale víme, že pro ten školní rok 2016-17. Deset procent z populačního ročníku, ze žáků na XY si nedalo přihlášku na střední školy. Tímto se školy přetahují o žáky a všude je pod stav, cca sto žáků. Máme žáky, které rodiče neposílají do školy, protože by to narušovalo rodinný denní řád. Střední školu tedy nenastoupí. Ukončení základní školy je splnění povinností. Ekonomické ukazatele, či dojezdová vzdálenost do střední školy, ale v neposlední řadě zvyšující se nabídka pracovních příležitostí bez nutnosti dokončení středoškolského vzdělání v dělnických profesích, jsou jednou z příčin tohoto jevu.

Zkušenosti se žáky se **specifickými poruchami chování** se objevují v souvislosti s psychiatrickými onemocněními, i v souvislosti s poruchou autistického spektra, či jako prosté poruchy chování, absenci norem a hodnot, respektu. Příčinou je, dle zkušenosti garanta inkluze, vysoká míra existencionálního zatížení rodin, v některých rodinách již vymizení pracovních návyků v důsledku prožívání bezvýhodné situace z dluhového zatížení, ztráta tradic, hodnot, jistot. ...*pokud se jim někdo věnuje, tak se jim zlepší docházka i práce v té škole. Je veliký rozdíl mezi žákem, o kterého rodiče mají zájem a žákem, o něhož zájem rodiče nemají. Ten žák nepřekročí svůj stín. Ale když se k nim budeme chovat slušně a upřímně, tak do té školy budou chodit rádi a bude to tak lepší.*



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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

...Když rodinné zázemí nefunguje, tak to drhne, a i přes snahu toho žáka motivovat je to dosti náročné. Zkušenosti pedagogů se žáky s poruchami chování, z deprivace, zanedbávání, či bezhraniční výchovy, vyžadují vysokou míru angažovanosti pedagogického sboru a znalostí z oblasti etopedie. Máme i zkušenosti s výchovným ústavem. Máme pravidelně jednoho až dva žáky ročně, které tam umísťujeme. Specifika tohoto vzdělávání se týkají ústavní výchovy, volby profese a motivace k jejímu vykonávání, stejně jako ústavní, resp. institucionální péče o žáky s obtížnou přizpůsobivostí, s diagnostikovanými poruchami chování a přizpůsobivosti, dle nosologické jednotky „poruchy chování“, dle mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize. Tyto poruchy chování, pro které se žáci školy stávají i klienty ústavu, se navzájem liší ve formě, hloubce i závažnosti. Společnost ústavní výchovou uplatňuje své právo na ochranu před osobami, zde mladistvími, které se vymykají očekávaným normám mravního jednání, či ustáleného sociálního styku. Ústavní výchova, resp. institucionální péče se odlišuje od běžného života nastavením disciplinarity a podřízení. Jakkoliv lze nahlížet na instituce, jako na prostor aplikující kázeňské techniky, které vedou ke zvnitřnění sebeukáznutí způsobů vedení sebe sama, těla i mysli, je pravděpodobně výslednicí snah o humanizaci těchto prostor a praktik, kde ovšem míra disciplinarity a podřízení musí být nutně zachována. S ohledem na specifitu tohoto zařízení lze konstatovat, že společnost žáky s těmito specifiky na určitou dobu tímto krokem eliminovala. Škola má zkušenosti se žáky s potřebou podpory u specifických poruch učení, ale i se žáky se specifiky v disharmonickém osobnostním vývoji, se sníženým kognitivním potenciálem, z nepodnětného prostředí, či těžkými formami somatického onemocnění, kombinovaného se závislostí na omamných látkách, ale především se žáky s absencí morálněvolných vlastností, bez respektu k autoritě, bez vědomí bazálních hodnot uznávaných většinou společností.

V neposlední řadě se školy věnují **péči o žáky nadané**, postoje pedagogů jsou různorodé, jejich náhled na nadání se odlišuje v jednotlivých vzdělávaných předmětech. *Měli jsme tu třeba talentovaného žáka a každý učitel na něj pohlížel jinak. Některé učitele dráždil, někteří ho měli naopak velice rádi. Tu emoční vyváženost v sobě musí mít asi od narození, to se nedá naučit. Těm studentům vycházíme hodně vstříc, dosti je hýčkáme, ale po vypuštění do světa oni narážejí. Myslím si, že má smysl je jaksí otužovat. Nadaní žáci studují dle individuálního učebního plánu, či s podporou při vzdělávání v obohacování učiva, či participaci na vzdělávacích programech při univerzitách. „Procházím si teď prvním semestrem vysokoškolské matematiky. Už je to, jako příprava na vysokou školu. Mám pocit, že jsem svůj potenciál uplatnil a využil jsem ho celkový. Už od základní školy mám v matematice individuální plán.“ Školy nabízejí materiální vybavení, účast na školních*



projektech, zájmovou činností, spoluprací s vysokoškolským pracovištěm, účast na vědeckých projektech. *Pro nadané žáky se toho dělá v rámci školy spousta. Můžeme jezdit v podstatě kamkoli, kde si myslíme, že bychom se něco dozvěděli. Mě spíš zajímají teorie chemických reakcí. Takže úplně přímo laboratoř nevyužívám. Rád bych se poté dostal na Přírodovědnou fakultu. Mám pocit, že na ty lidi ten MATFYZ působí, jako továrna na jiné lidi.*

Podpora oslabené oblasti v případě nadání bývá, dle zkušeností garanta, opakovanou vzorcem přístupu k nadanému žákovi, oproti tomu se marginálně objevuje opačný postoj, který podporou zájmu žáka o určitou oblast, kde dosahuje velmi dobrých, až výborných výsledků, dojde k nasycení této potřeby a žák převede svůj zájem zpět k oslabené oblasti, aby dorovnal své výkony. *Žáci, kteří jsou výborní v určité oblasti, např. ve fyzice, jsou často na průměrné, často podprůměrné úrovni v angličtině. Kdysi někdo řekl, že žák by se měl primárně rozvíjet v předmětu, který mu jde a který ho baví. Tam bude dosahovat úspěchů.* Podpora nadání je směřována do oblasti sportu, profesních výkonů (barmanské zkoušky, zubní protetika, sociální angažovanost ve zdravotnické profesi, atp.), úspěchy na poli dramatickém a hudebním. Tyto výkony jsou spíše otázkou talentu, který je podpořen volným úsilím a zájmem žáka. *Vědomostně jsem se s nějak extra nadanými žáky nesetkala. Máme tu sportovce, juniorské mistry republiky, eventuálně mistry Evropy...*

Talent bereme hodně přes sport a měli jsme tu mistry republiky v drezúře, například. Jednou za dva až tři roky se nám tu objeví opravdový talent. Ted' máme ve druhém ročníku talentované dítě. ...Napříč vzdělávacími institucemi jsou zkušenosti se žáky s deficitem, i nadáním, a to v nejširším spektru těchto speciálních vzdělávacích potřeb.

2.3. Poskytování poradenských služeb

Interní tým ŠPP

Tým poradenského pracoviště na škole v nadpoloviční většině zmapovaných středních škol, dle zkušenosti garanta inkluze, tvoří metodik prevence a výchovný poradce, tedy funguje v základní formě, i když v případech, že se škola sestává z více budov, nebo je v původním členění sloučena z více vzdělávacích institucí, pak i tyto pozice jsou na jednotlivých školních budovách zachovány. Garant inkluze se setkává i s rozšířeným týmem ŠPP o školního psychologa, či školního speciálního pedagoga. Zkušenosti s rozšířeným školním poradenským pracovištěm jsou různorodé. Otázka pracovní náplně, očekávání pedagogického sboru a vedení školy mohou kolidovat s vlastním uchopením profese. *Původně jsme měli školního psychologa. Spolupráce byla ukončena po třech letech. Problém byl ve vyjasnění formy spolupráce. Spolupráce byla ukončena pro nedostatky*



v porozumění režimu práce s žákem. Principiálně byl vnímán velmi pozitivně. Protektivní postoje psychologa byly ke škodě celého procesu. Nedošlo k navázání dobré a smysluplné spolupráce. Zakázka školy vůči psychologovi – akutní intervence, administrativně organizační – IVP, osvojení si učebních strategií. Mediace mezi učitelem x výchovným poradcem a učitelem. Pozice je v současné době zrušena. Tito pracovníci se buď podílí na výuce některých z předmětů svého profesního zaměření, nebo jsou výhradně odborníky, kteří poskytují metodickou i emocionální podporu pedagogům při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, pracují s třídním kolektivem na mediaci vztahů, porozumění potřebám žáka v „inkluzi“ a podpoře jeho sociálního začlenění. Jsou též aktéry pedagogické diagnostiky a monitoringu vztahů ve třídě. Z rozhovorů vyplývá zvýšená potřeba péče o intaktní žáky směrem k pochopení odlišností, zmírnění obav z projevů chování, či kulturních specifik žáků se SVP. Předmět speciálně pedagogické péče zatím nebyl indikován, v případě doporučení jej bude zajišťovat rozšířený tým školního poradenského pracoviště.

Způsoby řešení problémů

V případě potřeby žáků, či ohrožení žáka školním neúspěchem, pak je zajišťována pedagogická intervence žákům, a to dle konkrétních předmětů (matematika, český jazyk, biologie, anglický jazyk, atp....). *Můžu doporučit doučování, ale když člověk nezná poměry doma, tak je to hodně omezené, do čeho já mohu zasáhnout a co doporučit. To učení sice není jednodušší, ale je to lepší v tom, že všechny ty děti v podstatě znáte a je to rodinnější atmosféra.* Problematiku speciálních vzdělávacích potřeb a jejich naplňování v případě konkrétního žáka řeší ŠPP ve spolupráci se školským poradenským zařízením (dále jen ŠPZ). Další ze zkušeností garanta, kterou opakují školy, jsou žáci se sociokulturním znevýhodněním. U těchto odchází k předčasným odchodům ze vzdělávání, často z důvodů školního neprospěchu, osobnostních, ale i ekonomických. V těchto případech jsou privátní vzdělávací instituce připraveny nabídnout sociální stipendium, tedy spíše zproštění úhrad školného. V ostatních případech, ve spolupráci s místě příslušnými sociálními odbory prostřednictvím dotačních titulů, podpoří žáka v setrvání do řádného ukončení studia.

Překážky

Kontraindikací pro studium oborů je, dle zjištění, zejména zdravotní stav žáka, ke konkrétnímu studovanému oboru. Tento specifikuje nařízení vlády č. 211/2006 Sb., které ustanovuje zdravotní požadavky pro studium v jednotlivých oborech středoškolského vzdělávání a vztah ke studovanému oboru. V případě středoškolského studia všeobecného není limitem ke studiu zdravotní stav, ovšem je podmínkou intelektový předpoklad. U odborných škol je specifikován požadavek výše citovaným legislativním dokumentem. Žáci



s vícečetnými speciálními vzdělávacími potřebami využívají oborů E, či v případě výraznějšího snížení kognitivního potenciálu pak speciálních škol.

Externí poradenské služby

Škola **spolupracuje** se spádovými ŠPZ, resp. se všemi, které mají v péči jejich žáky se SVP, a to napříč handicapy. Spolupráci zajišťuje vedení školy a pracovnice ŠPP (zástupkyně ředitele, výchovný poradce, speciální pedagog, ev.školní psycholog). *Na poradně jsou některé vyčnívající osobnosti. Ve všech třídách děláme sociometrický průzkum, kde paní z poradny je schopna za chvíli vystihnout klima, vztahy ve třídě. Převažuje pozitivní zkušenost, což dokládá tvrzení respondentů. Chtěli jsme pro ně časové navýšení, které jsme dostali, ale za jakou cenu. Když chci, aby se dítě nechalo vyšetřit, tak píšu do poradny několikastránkový dokument. Dokonce se nám stalo, někde na XY, že nám poradna odmítala dítě vyšetřit, což by se stávat nemělo, ale naše poradna nám vyhověla. Máme problém s tím, že formuláře pro poradny nejsou sjednocené a dosti to přidělová práci.* Respondent hodnotí schopnost adolescentů řešit problém, ale z perspektivy člena sociální skupiny: „Mladí lidé často čekají, až se problémy převalí. Spíše se zasekne a čeká. Ale málokdo jde někomu říci, že má nějaký problém. A typy, co to řeší, tak jsou vnímány, jako rozmazlení a jdou to žalovat. Mladí lidi moc nemají schopnost řešit problémy. Najít ideální pozici mezi řešením problému a stěžováním je otázkou sociálních kompetencí. Tomuto procesu lze pomoci jen rozvojem sociálních dovedností a komunikací ve skupině, kde je bezpečné prostředí zajištěno. K navození vztahů ve skupině a jejich podpoře je využíván adaptační program, včetně sociálně osobnostního rozvoje. Shodně kvitují školy sociometrický průzkum, který externě provádějí pracovníci ŠPZ. Dle tohoto následně cíleně pracují s kolektivem na podpoře sociálních dovedností.

Komunikace s rodiči

U žáků, kteří potřebují podpůrná opatření, je standardní jako u ostatních v některých případech bezproblémová, v jiných nefunkční. Tato je odvislá od jejich emočního prožívání problému dítěte a schopnosti reálného náhledu na jeho možnosti. Rozdílné přístupy rodičů k vzdělávací instituci reflektují jejich rozdílné postoje k výchově dětí. Ovšem existují i výjimky. *...S rodiči se scházíme pravidelně 2x za školní rok. Vůbec tu nehraje roli vzdálenost. Je to o lidech, jsou sem schopní dojet rodiče z Moravy, ale třeba nepřijedou rodiče z XY. Někdy, pokud jsou rodiče daleka, tak to vyřešíme telefonátem nebo mailem. Rodiče špatně snáší kritiku svých dětí, ale když vidí, že všichni učitelé mají nějaké výhrady, tak většinou jim dojde, že problém nebude v konkrétním učiteli. Nemám problém napsat rodičům mail před schůzkami, aby vůbec nejezdili, protože to dobře funguje, dvě třetiny těchto rodičů na toto reflektují a vyhovuje jim to. Třetina lidí na to vůbec nepřistupuje.*



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



Někteří rodiče se zajímají o své děti až ve chvíli, kdy je nějaký problém a řeší se to přes zástupce ředitele a tak dále. Nemám problém dvakrát za čtvrtletí si s rodiči vyměnit něco jiného, než jen omluvenky. Potřebujeme ale spolupráci od rodičů. Dle sděleného se situace neliší od běžného stavu ve společnosti.

2.4. Inkluze a její vývoj v návaznosti na vyhlášku č.27/2016 Sb.

Pracovníci školy jsou s vyhláškou seznámeni, ovšem její konkrétní naplňování zatím nebylo reflektováno. Nyní se ve statistických údajích vykazovaly kódy dle původní legislativy, v následujícím období dojde k přechodu na nové kódové označení a vykazování speciálních vzdělávacích potřeb dle nové legislativy. *Necítím, že by při nástupu inkluze měli všichni dostatek informací. Když dostáváme financování, výkazy, tabulky, tak nám informace chyběly.*

Jako překážku inkluze zmiňují školy i nedostatečnou připravenost studentů z pedagogické fakulty na setkání s realitou. Zajímavý fakt dokresluje aktuální situaci v oblasti, kde cituji: „Škola očekává v souvislosti s novou vyhláškou zprávy podle nové legislativy, kterou budou obsahovat podpůrná opatření. Cituji z rozhovoru: „Nyní ohlášen STOP STAV – k rediagnostice se dostanou žáci až v průběhu listopadu a prosince.“

Orientace v nových pokynech bylo zpočátku poněkud zmatečné, provozně vnímali školy nedokonalé naladění a průběh prvních zkušeností s obtížemi. Intenzivně spolupracují se školskými poradenskými zařízeními (PPP, SPC). Dle sdělení škol se nyní ve změnách orientují, vykazují podpůrná opatření. Zmapovaným školám se, dle zkušenosti garanta inkluze, principiálně nepříčí rozšíření hlavního vzdělávacího proudu o žáky s podpůrnými opatřeními, s ohledem na zdravotní a kognitivní způsobilost ke studiu oboru. Některé ze zmapovaných škol popisují problematiku vzdělávání žáků z prostředí s výrazně nízkým sociokulturním statutem, tudíž se zde velmi obtížně nastavují očekávané vzorce chování odpovídající věkové kategorii. Dotčené školy mají různé zkušenosti s externími subjekty, neziskovými organizacemi (např. Člověk v tísni, Ledovec, Agentura pro sociální začleňování, META, atp.). *...Měli jsme zkušenost s organizací Člověk v tísni, ale spíše to byla beseda o multikultuře. V tuhle chvíli víme, že poskytují podporu žákům ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. V tuto chvíli máme žákyni v prvním ročníku, Ukrajinu, asi se na ně obrátíme, ale v tuto chvíli zkušenost nemáme. Se společností Ledovec jsme spolupracovali před několika lety. Měli projekt „Podporované vzdělávání“.* Škola neočekává jiný vývoj po aplikaci legislativních změn u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ani nárůst žáků ve společném vzdělávání, z důvodů výše citovaných.



Pro letošní školní rok máme dvě opatření. Jsou to podpůrná opatření pro žáky I. stupně. Jiné žáky nemáme. Stal se nám případ, že dívka chtěla přestoupit z učebního na maturitní obor a paní ředitelka jí to umožnila. Jeden žák má posudek z poradny a z důvodu horších výsledků jsme ho dali do plánu pedagogické podpory i vzhledem k horšímu snášení školních neúspěchů.

Doplňující otázky, překážky v oblasti inkluze

Jako hlavní překážku inkluze vnímá škola měnící se požadavky již v průběhu nastavených legislativních změn v souvislosti s vyhláškou 27/2016 Sb., a jistou nepřipravenost terénu, a především nedostatečný prostor pro reflexi terénní praxe. Cituji: „... ale pravidla se stále mění, nejsou relevantně stanovena. Vnímám jako nepřipravené. Jako, že utrhnete nezralé jablko, ale mělo ještě být na stromě. Mělo toto mít odklad v uvedení do praxe a reflektovat doporučení z terénu.“ Jako největší problém reflektují školy začátek roku a přípravu individuálních vzdělávacích plánů a následně při komunikaci s pedagogy dalších oborů, zejména pak učitelů odborného výcviku. Školy by využily vzdělávání pedagogů právě v oblasti speciální pedagogiky, metod a forem práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Na druhou stranu si školy uvědomují, že tito pedagogové se vzdělávají primárně ve svých odbornostech. Reflexe k navrhovaným podpůrným opatřením je právě v duchu vnímání vyšší podpory, možnosti nákupu pomůcek a hodin speciálně pedagogické péče, kterou pro žáky se SVP využijí. „Pro nás je systém inkluze značně nevýhodný. My dostaneme na jednoho inkludovaného žáka 2 000 Kč a za to mu koupíme kalkulačku a přehled vzorečků. Pak to neplní účel.“ Pro zdravý vývoj mladého člověka je nutností nastavení pravidel, limitů a hranic. Školy mají dlouholetou zkušenost v oblasti integrace, nyní však reflektuje negativně mediální kampaň, která se ke společnému vzdělávání rozpoutala. Cituji: „Ta inkluze je nyní pod lupou. My ji již dlouho děláme. Kdybychom to nechali běžet, je to fungující záležitost. Vehn timeru někoho není možné. Rodiče tento dojem mají. Pokračovala bych v nastoupené linii. Moc bych si přála, aby orgány, které nám nastavují pravidla, aby je nastavovali dlouhodobě. Pak se změny stávají kontraproduktivní. Pravidla čitelná pro všechny, aby se neměnila v průběhu.“ Přes úskalí, kterými nyní implementace nové vyhlášky prochází, jsou školy připravena pro poskytnutí podpory dalším žákům, což dokládá toto tvrzení: „My to nemůžeme nikdy vzdát. I když se budeme zlobit, že to ministerstvo nepřipravilo, i když rezignujeme na systém a úkol školy, který v systému má, pak to celé skončí. To se nikdy nesmí stát.“

Pomoc a podporu bychom uvítali v rovině konkrétní metodické pomoci a konkretizaci doporučení pro zpracování IVP.



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



2.5. Ostatní zjištění

Další podporou čerpanou pro společné vzdělávání je personální podpora asistentem pedagoga ...*Máme tu dvě asistentky, které jsou sdílené třemi žáky. Jsou velice vstřícné. Jedna paní asistentka už vychovala studenta s Aspergerovým syndromem, který to dotáhl na nejlepšího studenta ve třídě a odteď studuje jiný obor od prvního ročníku.* Zkušenosti s tímto novým fenoménem ve školství jsou veskrze pozitivní, jak uvádějí všichni oslovení respondenti. I když tato nová situace, nová personální podpora, vyvolává zpočátku rozpaky.*Měla jsem tu studenta s atrofií svalů. Měl svou asistentku, jeho maminku, tato třída byla narušena tím, že tam seděla ta maminka. Nedovedete si představit, jak ta třída byla rozhozená. Já jsem si připadala, že jsem zkoušená tou maminkou. Ale prostě se to nedalo vydržet...* Oslovený respondent z řad žáků hovoří o personální podpoře takto: „*Paní asistentku využívám na to, že mi píše, když něco nestíhám a z toho se poté doma učím. Pomáhá mi maminka i babička, která učivala.*” Se zápisy probíraného učiva se nelze ztotožnit, jelikož může probíhat invalidizační proces v neprospěch žáka, nikoliv posilování jeho schopností. Je zde na zvážení pedagogů, zda je možné asistentu předat tištěnou podobu probíraného učiva, či pracovní listy s klíčovými pojmy, kam si žák jednotlivé informace dle svých schopností doplní. Proces kontrovan z druhé strany asistujícím pedagogem ...*ve škole se mi líbí. Kantoři mě přijali dobře. Nějaká domluva s učiteli tu není. Zatím ještě nevědí, jakou formou můžeme spolupracovat. Co Kuba nestíhá psát, tak píšu a dělám mu poznámky. Rodiče fungují příkladně. Spíš jde o to, abych Kubu usměrnila a on dělal to, co má.*” Názorové odlišnosti respondentů jsou ovlivněny jejich osobní zkušeností, vlastním nastavením a v neposlední řadě osobností asistenta, pedagoga i žáka. Tyto aspekty je nutné ve výběru personální podpory v případě inkludovaného žáka důrazně zohlednit. ...*Myslím si, že asistenti, kteří jsou u nás na škole dobře zaintegrovaní. Ale chybí mi zatím osobní zkušenost.* Přijetí asistenta pedagoga, jeho utilizace v pedagogickém procesu je rozdílná dle zkušenosti jednotlivých škol. *Aktuálně tu máme asistentku. Už jsme si na to zvykli. Nevidím v tom žádný problém. Máme tu asi třetí paní, jako asistentku a je to standardní součást výuky. Pracuje se dvěma dětmi a ty děti jsou nějakým způsobem nastavené a ona ví, co s nimi. Důležité je, aby ty děti pochopili, co se děje ve třídě, aby si je směrovala tak, aby dítě bylo vtaženo do výuky....* Dle zkušenosti garanta inkluze z mapování je závislé vnímání této pozice na konkrétní specifikaci požadavků vůči asistentovi, jeho přijetí do pedagogického sboru a nastavení účinné formy spolupráce s žákem. Podpůrné opatření asistent pedagoga není cíleno přímo k žákovi, ale jako podpůrný prostředek pro pedagoga k podpoře práce se žákem se SVP a kolektivem.



3. DOPORUČENÍ

V implementaci inkluze se objevuje několik témat, které se ukázaly jako hodné zvláštního zřetele, a proto jsou doporučení směřována k jejich optimalizaci.

3.1. Zřizovateli/decizní sféře:

- Zajistit přípravu pedagogů VŠ fakultami pro konkrétní situace pedagogické praxe s důrazem na oborovou didaktiku, resp. schopnost jít žáku vstříc – s cílem najít uzlový bod neznalosti (prof. Slavík, prof. Hejný) ve znalostní vývojové škále žáka.
- Zkvalitněním přípravy pedagogů pedagogickými fakultami v oblasti inkluze. Intenzivnější provázanost studia a reálné praxe, vhodné metody, formy a způsoby práce v rámci aprobační se zaměřením na speciální pedagogiku atd. – připravit pedagogy lépe na práci v oblasti inkluze.
- Zajištění finanční podpory společného vzdělávání, resp. zavedení motivačního aspektu pedagogům následujícím myšlenku společného vzdělávání a realizujícím v pedagogické praxi.
- Zajištění supervize, a metodické a psychologické podpory pedagogům participujícím na společném vzdělávání, jako nezbytného principu psychohygieny při této náročné pedagogické práci.
- Zvýšení materiální podpory asistenty pedagoga, jako nezbytné součásti společného vzdělávání.

Komunikace směrem k odborné veřejnosti (lékaři, státní správa)

- Využít informační kampaně o společném vzdělávání a možnosti rozšíření ŠPP s cílem vést zainteresované lékaře k adekvátnímu posouzení způsobilosti ke studiu a výkonu povolání (spolupráce pracovníků ŠPP s lékaři, vyjasnění zodpovědnosti za neadekvátní posudky způsobilosti atd.).

Veřejnost

- Vést citlivou, ale zároveň odborně a argumentačně podloženou informační kampaň s cílem minimalizovat obavy a zlepšit mediální obraz a povědomí o společném vzdělávání u odborné i laické veřejnosti/rodičů. Citlivá diskuse by měla osvětlit i hranice inkluze, resp. společného vzdělávání, s akcentem na potřeby dítěte, nikoliv rodiče.



3.2. Vedení školy

Doporučení pro materiální zlepšení materiálních podmínek pro školy

- Využít finanční podporu z evropských fondů ke zbudování bezbariérového přístupu studentů s handicapem do školy, zajištění možnosti orientace žáků po budově (bezpečný pohyb),
- Zajistit dlouhodobé finanční zdroje pro podporu společného vzdělávání, zejména pak na personální podporu (viz nyní např. Šablony)

Doporučení pro zlepšení sociálních podmínek školy – inkluzivní kultura školy

- Iniciovat konstruktivní diskuse pedagogů s cílem podpořit jejich erudici a autoritu (vytvořit vlastní „inkluzivní projekt“ – jsou schopní, umí, vědí jak!).
- Návrat k „vlastní definici inkluzivního projektu“ - podpora potřeby rozhodovat, či se na rozhodování účastnit.
- Využít spolupráce s neziskovými společnostmi pro výuku češtiny u cizinců – participace na vzdělávacím procesu,
- Spolupracovat s neziskovým sektorem na základě grantů a projektů – podpora žáků s nadáním v odpovídajících aktivitách (partnerství), sociální programy pro školy – krizová intervence,
- Využít podpůrných pracovníků (sociální asistent) pro snížení administrativní zátěže a doplněného ŠPP o další pracovníky, z podpory ESF, k snížení anonymity velkých vzdělávacích institucí.

4.3 Pedagogickým pracovníkům a zaměstnancům školy:

Společná diskuse a prostor pro vlastní pojmenování formy a obsahu „společného vzdělávání“, tak jak z „mé“ pedagogické dílny vychází je cesta k pochopení a přijetí. Ovšem prostorem se rozumí i abreakce z tlaku, který je vnímán pedagogickou veřejností restriktivně. Pedagogika je služba. Měla by být takto i vnímána. Služba státu s vědomím nejvyšších hodnot, které ctí a všeobecného blaha, kterému jedinému slouží.

- V rámci metodické podpory urychlit implementaci společného vzdělávání.
- Metodicky podpořit tvorbu ŠIK – přinést metodiku „jak na věc“, je potřeba vyvolat v pedagogické veřejnosti pocit kompetentnosti a odbornosti.
- Prezentovat příklady dobré praxe, které by dostatečně pregnančně předvedly reálnost a potřebnost inkluzivního (společného) vzdělávání. Mělo by se jednat o modelové situace řešení např. školního neúspěchu žáka s PO (case study). Konkrétní příklady musí obstát před „mantrou“: *To nejde při tomto počtu. Oni nechtějí, apod...* Součástí by také



mělo být rozpracování konkrétního příkladu např. konkrétní podpůrný plán pro žáka, na kterém se osobně podílí a cíle si sám stanovuje (Freinetovská pedagogika).

- Formou správné a odborně podložené argumentace měnit negativní postoje části pedagogů vůči společnému vzdělávání, zejména na odborných školách, a přesvědčit je potřebnosti přijmout změny.
- V obecné rovině posílit metodickou a konzultační podporu školám ke společnému vzdělávání (konkrétní dotazy, příklady dobré praxe, diskuzní skupiny...)
- V oblasti vzdělávání pedagogů, posílit prakticky orientované další vzdělávání pedagogů ve specifických oblastech (nové informace v inkluzi, pedagogická diagnostika, spolupráce s asistentem pedagoga atd.,
- Formativní hodnocení žáků by podporovalo jejich snahu o získání maximální úrovně, dle svých možností a dovedností a tímto by snížilo tlak na porovnávání výsledků vzdělávání v sumativním hodnocení ve skupině.
- Posílit u žáků s OMJ (odlišným mateřským jazykem) znalost českého jazyka.
- Směřovat pedagogy k osvojení metody mapování třídního kolektivu – pedagogická sebezkušenost – semináře a programy ESF – pojmenování rolí, třídní dynamika, screening nadání (jak a co hledat)
- Vést pedagogy ke snaze zaznamenat potenciál žáka, vhodné je využití skrytého potenciálu – hledání originality v řešení,
- Supervize, zážitkové semináře přímo pro sborovnu, semináře a péče o pedagogy je jedním z prostředků zabránění syndromu vyhoření.

Pedagogická práce se žáky se SVP

- Vytvořit rozpracovanou nabídku středoškolských oborů s deklarací příležitostí a rizik pro žáky se SVP pro jejich adekvátní doporučování žákům s potřebou PO.
- Stran oborů typu E – byť je obvyklé, že podmínkou přijetí žáka je lehké mentální postižení, bylo by vhodné zvýšit povědomí o tom, že obory E jsou určené ke vzdělávání žáků se vícečetnými SPU, ale i kognitivními deficity.

Pedagogové a žáci s nadáním

- Nezapomínat při zavádění inkluze na žáky nadané a sladění pedagogického procesu s žáky intaktními – společné vzdělávání.
- Iniciovat a podpořit diskusi s pedagogy na téma dvojí výjimečnosti – přiblížení obsahu výjimečnosti s úzkou profilací – možnost úvahy o pozici tzv. guru předmětu/Head Hunter, to je určeného pedagoga z předmětové komise – dle každého předmětu umožnit



pedagogům objevovat talent s vlastní angažovaností na jeho výsledcích (podpora tandemu žák-učitel jako průvodce).

- Využít školních poradenských pracovišť pro posílení identifikace nadání, a posílení jednotného vnímání nadání aktéry pedagogického procesu, včetně spolupráce s koordinátorem nadání na krajské úrovni (NIDV).

Spolupráce s asistenty pedagoga

- Deklarovat a definovat požadavky pedagogů vůči asistentům, včetně konkretizace představ o jejich působení, zabránění „invalidizace“ žáka a jeho stigmatizace (k tomu dochází, když jsou žákovi poskytovány přehnané úlevy a není adekvátně rozvíjen)
- Odstranit obavy z asistenta ve výuce vyšší mírou zapojení asistenta školního, jako nepedagogického pracovníka, či sociální asistent, který by zajišťoval cílenou a účinnou podporu vůči žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí, podpořil spolupráci s rodinou, by byl mediátorem těchto vztahů.
- Formou např. příkladů dobré praxe podpořit mírnit/odstranit obavu z působení asistenta pedagoga ve výuce.
- Jasně definovat práci s asistenty pedagoga (zamyslet se nad potřebami a očekáváními vůči práci asistenta pedagoga napříč všemi aktéry – asistent x učitel, asistent x žák, asistent x rodiče – všichni v systému, jako podpora žáka v pedagogickém procesu a jako podpora učitele).
- Zajistit pravidelnou supervizi této práce (individuální i skupinové). V této oblasti je vysoká potřeba podpory a definování konkrétních požadavků a kompetencí obou aktérů (učitel, asistent). Definice a doba poskytování pedagogické podpory asistentem a stanovení cílů podpory (tato nebývá zcela jasně definována!).

Školní poradenské pracoviště

- Posílit tým ŠPP o další odborníky, kdy dojde k rozdělení role „apoštola inkluze“ a jejich společným působením a interním pojmenováním cílové skupiny, pro kterou je vhodný konkrétní vzdělávací program dojde následně k přijetí formy a definice inkluze, tak jak ji škola sama o sobě definuje.... Zvnitřněním hodnot a norem společného vzdělávání, které může proběhnout pouze ztotožněním se, či formulováním vlastního postoje k inkluzi tak, jak ji každý z pedagogů je schopen přijmout...
- ŠPP předat konkrétní zadání vedením školy k monitoringu potřeb jednotlivých žáků, cílenou terapeutickou podporou žákům ohroženým školním neúspěchem, depistáž ve



spolupráci s pdg.za účelem objevování talentovaných a nadaných žáků, síťování možností podpory těmto žákům. Cílená a adekvátní podpora.

- Posílit spolupráce s výchovnými poradci, zajistit plnou funkčnost školního poradenského pracoviště (tzv. rozšíření ŠPP nad úroveň základní formy), všude, kde je to možné.
- Posílit ŠPP o pozici kariérového poradce (využití projektů ESF).
- Využít synergie spolupráce s dalšími projekty pro posílení spolupráce škol s dalšími subjekty (neziskovky atd.)
- Mapovat potřeby evidovaných žáků ze strany ŠPP – cílená, indikovaná a limitovaná podpora, zpracování terapeutického plánu, ve kterém je žák zainteresován.

4.4 Vedení a pracovníkům školských poradenských zařízení:

- Využít metodické podpory a spolupráce se ŠPZ k zainteresování pedagogů odborných škol do procesu inkluze v odborné praxi žáků (návštěva pracovníků ŠPZ na odborných výcvicích, vzájemná konzultace v praxi, v rámci odborného výcviku - doporučení PO pro žáky se SVP na míru atd.),

Studující žáci se SVP

- Informovat o studijních oborech a jejich podmínkách žáky (studenty) a jejich zákonné zástupce, včetně negativního dopadu na žáka při nerespektování studijních předpokladů (zejména zdravotních),
- Podpořit vzájemnou prostupnost informací o obsahu studia, profesních kompetencí směrem k žákovi a jeho příprava na profesní dráhu (adekvátně k možnostem žáka v rámci kariérového poradenství), včetně provázanosti informací o žákovi mezi úrovní ZŠ a SŠ.
- Podpořit využití oborů „E“ pro žáky se SVP, ze strany škol.
- Zlepšit dostupnost relevantních učňovských oborů pro žáky ze sociálně-ekonomicky a kulturně znevýhodněného prostředí (např. SVL).

Rodiče žáků se SVP

- Podporovat svépomocné rodičovské skupiny, resp. společenství rodičů žáků se SVP, zejména s PAS, podpoří porozumění potřebám těchto žáků.
- Využít spolupráce neziskového sektoru k podpoře komunit, práce s cílovými skupinami, provázání spolupráce se školami – konkrétní zakázka – doprava – doučování – motivační stimuly pro žáky dle kulturního vzorce.



Škola je schopna na základě svých zkušeností i s ohledem na erudici zajistit společné vzdělávání žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Toto lze naplnit ve všech případech, pokud je dostatečný zájem na straně žáka, rodiny a žák se do školy dostaví. Škola přistupuje k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami s porozuměním, pochopením, ale přesto s určitou náročností požadující adaptaci na vzdělávací program a následně utilizaci v profesním životě. Tento neprotektivní postoj je vůči žákům posilující.

5 SHRUTÍ A ZÁVĚR

Společné vzdělávání je již nyní součástí kultury a přístupu školy, což je pozitivně reflektováno jak pedagogy, tak studenty. Ve společném vzdělávání jsou přirozeně zahrnuti žáci se speciálními vzdělávacími potřebami i žáci nadaní, majoritu žakovského společenství stále představují žáci běžní, resp. intaktní. Společné vzdělávání je vnímáno jak studenty, tak pedagogy jako samozřejmé, potřebné a vzájemný vztah všech studentů je poměrně tolerantní a respektující. Škola poskytuje vzdělání žákům v oborech, které mají v regionu velkou tradici a dobré uplatnění, které je podporováno zájmem zaměstnavatelů o žáky již během procesu učení ve škole. Naopak u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je uplatnění na trhu práce velkým otazníkem.

Ovšem získání vzdělání, osvojení vzorců chování žáků, které jim pomohou se vymanit z původního prostředí, by nemělo znamenat právě opuštění vlastních kořenů a odtržení od původní rodiny. Právě vzdělání se může stát jejich skutečným kulturním kapitálem, kterým může žák následně profitovat ve společnosti. Kultivace osobnosti žáka je základním předpokladem pro provozování činností, které souvisejí s osvojením vzdělávacího obsahu. Podpora dalších pracovníků, kteří by tento nelehký úkol pomohli ve společné práci s pedagogy zvládnout, a především podpora zřizovatele, ale možná i legislativní změny na úrovni národních institucí a cílená ekonomická podpora žáků ohroženým ekonomickou situací rodiny, by výrazně pomohly škole v řešení této nelehké situace. Oproti reálným kognitivním možnostem žáků, manuální zručnosti, stojí nabídka vzdělávacích institucí, které skýtají představu o vstupu do společnosti „Boys in white“ a slibují společenský postup i vážnost stavu, který je v očích jejich rodičů spojen se získáním maturitního diplomu. Výběr oboru, či převis počtu žáků na těchto oborech, tomu trendu odpovídá.

6. SEZNAM ZKRATEK

ŠPP – školní poradenské pracoviště

ŠPZ – školské poradenské zařízení

IVP – individuální vzdělávací plán

Příloha č. 1



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



SVP – speciální vzdělávací potřeby

OMJ – odlišný mateřský jazyk

SPU – specifické poruchy učení

SVL – sociokulturní znevýhodnění

ESF – evropské strukturální fondy

ZŠ – základní škola

SŠ – střední škola

VŠ – vysoká škola

OPVVV – operační program věda, výzkum, vývoj – též užíván jako „šablony“ projekty
zjednodušeného čerpání z projektů ESF