



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



# Školská inkluzivní koncepce Ústeckého kraje 2019-2021

„KAP – Ústecký kraj“, reg. č: CZ.02.3.68/0.0/0.0/15\_002/0000004



## Obsah

Úvod.....	4
<b>1. ANALYTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>6</b>
1.1 Základní charakteristika vzdělávací soustavy Ústeckého kraje .....	6
1.2 Předškolní vzdělávání .....	8
1.2.1 Děti se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP).....	9
1.2.2 Děti se sociálním znevýhodněním a děti nadané v MŠ.....	13
1.2.3 Nákladovost vzdělávání v MŠ pro rodinu (vč. stravování).....	15
1.3 Základní vzdělávání.....	17
1.3.1 Ukončování povinné školní docházky.....	18
1.3.2 Opakování ročníku na základních školách v Ústeckém kraji .....	19
1.3.3 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami .....	20
1.3.4 Čerpání šablon pro školy zřizované Ústeckým krajem .....	23
1.3.5 Nákladovost vzdělávání v ZŠ pro rodinu (vč. školního stravování).....	24
1.3.6 Základní školy Ústeckého kraje ve výsledcích mezinárodních srovnávacích studií.....	25
1.4 Charakteristika středního vzdělávání v Ústeckém kraji.....	28
1.4.1 Počty žáků SŠ podle druhu vzdělávání .....	28
1.5 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.....	29
1.5.1 Absence žáků středních škol.....	33
1.5.2 Výchovní opatření .....	33
1.5.3 Přehled čerpaných šablon pro školy zřizované Ústeckým krajem .....	34
1.5.4 Nákladovost vzdělávání pro rodinu (vč. školního stravování) .....	35
1.5.5 Socioekonomické a sociokulturní znevýhodnění .....	36
1.5.6 Úspěšnost žáků u maturitních zkoušek .....	36
1.6 Školská poradenská pracoviště Ústeckého kraje.....	37
1.7 Asistenti pedagoga na školách Ústeckého kraje .....	44
1.7.1 Reflexe výkonu pozice asistenta pedagoga v rámci projektu IKAP OŠMT .....	46
1.8 Děti a žáci - cizinci ve školách Ústeckého kraje .....	50
1.9 Analýza sociálně vyloučených lokalit.....	53
1.10 Hodnocení vybraných aspektů legislativních změn a prosazování inkluzivního principu ve vzdělávání z pohledu pedagogů základních škol ústeckého kraje .....	59
1.10.1 Hodnocení vybraných aspektů dopadu legislativních změn do pedagogické praxe .....	59
1.10.2 Hodnocení oblasti poradenství a potřeby personální podpory pedagogů .....	60



1.10.3	Hodnocení profesní připravenosti a profesní jistoty pedagogů.....	62
1.10.4	Hodnocení potřeb v oblasti vzdělávání a rozvoje profesních kompetencí .....	65
1.10.5	Hodnocení limitů pedagogické práce .....	67
1.10.6	Hodnocení vybraných předpokladů pro inkluzivní pojetí vzdělávání.....	67
1.10.7	Hodnocení efektivity vybraných forem podpory pedagogů v praxi .....	69
<b>2.</b>	<b>NÁVRHOVÁ ČÁST.....</b>	<b>71</b>
2.1	Postup tvorby ŠIK Ústeckého kraje .....	71
2.1.1	Složení Pracovní skupiny pro společné vzdělávání a rovné příležitosti Ústeckého kraje 73	
2.2	Reflexe aktuálního stavu .....	74
2.2.1	Mateřské školy .....	74
2.2.2	Základní školy .....	75
2.2.3	Střední školy .....	77
2.2.4	Cizinci / žáci s odlišným mateřským jazykem .....	78
2.2.5	Asistenti pedagoga .....	78
2.2.6	Školská poradenská zařízení.....	78
2.2.7	Neformální vzdělávání.....	79
2.2.8	Analýza sociálně vyloučených lokalit.....	79
2.3	SWOT analýza.....	82
2.4	Přehled formulovaných opatření .....	87
<b>ZDROJE</b>	<b>.....</b>	<b>88</b>



## ÚVOD

Snaha o rozvoj inkluzivního vzdělávání patří v několika posledních letech bezesporu k nejzásadnějším výzvám, ale také k nejdiskutovanějším tématům, a to jak na poli vzdělávací politiky a vzdělávacích strategií, tak v oblasti pedagogické praxe. Za prosazováním tohoto moderního konceptu lze hledat snahu o naplňování měnících se společenských potřeb a naplnění požadavků na rovný přístup ke vzdělávání. Právě vzdělanostní nerovnosti mezi dětmi a mladými lidmi jsou jedním z nejpálčivějších problémů vzdělávací soustavy České republiky. Za jejich hlavní příčinu lze považovat především rozdílnou úroveň příležitostí, která je výrazně předurčována zejména rodinným prostředím a bohužel dále prohlubována příliš časnou vnější diferenciací dětí ve vzdělávacím systému. Česká republika dlouhodobě patří mezi země, v jejichž školském systému se velmi silně projevuje závislost výsledků ve vzdělávání na rodinném zázemí dítěte a podobně také na kvalitě školy, kterou navštěvuje. Tento charakteristický rys českého školství, opakovaně dokladovaný jak významnými mezinárodními srovnávacími výzkumy, tak tuzemskými studiemi, způsobuje nezanedbatelné problémy v oblasti ekonomické, společenské i sociální. Jejich dopad lze identifikovat právě ve strukturálně postižených regionech, mezi něž patří také Ústecký kraj. Nejeefektivnějším řešením tohoto problému je dlouhodobá silná podpora kvalitního a inkluzivního vzdělávání. Právě kvalitní a inkluzivní vzdělávání (příčemž oba přívlastky lze považovat prakticky za synonyma) může vést v celospolečenském kontextu k posilování sociální soudržnosti a kvality života. Je rovněž základem, na němž je možné stavět strategie, pomocí nichž lze v rámci každodenní pedagogické reality reagovat na požadavky dynamicky se měnící společnosti a trhu práce.

Předložená školská inkluzivní koncepce je svým obsahem zacílena především na problematiku rovných příležitostí a vytváření inkluzivního vzdělávacího prostředí, a to na úrovni mateřských, základních i středních škol. Hlavním výstupem procesu tvorby školské inkluzivní koncepce je dokument, logicky členěný na dvě základní části. V rámci analytické části koncepce jsou shrnuty základní informace o stavu škol a školských poradenských zařízení v kraji, počtech a charakteristikách žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jsou rovněž prezentovány výsledky významných analytických studií mezinárodního, národního i regionálního charakteru. Vzhledem ke specifikům kraje je věnována pozornost rovněž analýze sociálně vyloučených lokalit a dalším důležitým tématům. Ucelená prezentace důležitých dat a výstupy jejich analýzy a interpretace se staly podkladem pro tvorbu návrhové části koncepce. V ní jsou definovány priority kraje ve vztahu k podpoře škol, pedagogických pracovníků a samozřejmě také žáků.

Tvorba předloženého koncepčního dokumentu přinesla celou řadu možností k setkávání a k důležité reflexi zkušeností a potřeb pedagogů ze škol, pracovníků mnoha organizací, jejichž činnost má dopad do oblasti vzdělávání. Proces přípravy a tvorby koncepce byl postaven na diskuzi, konstruktivní výměně názorů, popisu a reflexi identifikovaných problémů, ale také oblastí, v nichž se již na poli podpory škol, pedagogů a žáků podařilo dosáhnout úspěchů.



Proces tvorby školské inkluzivní koncepce byl primárně v gesci pracovníků odboru školství Ústeckého kraje, zpracovatele ŠIK ÚK, na tvorbě se podíleli rovněž kolegové z realizačního týmu Krajského akčního plánu vzdělávání Ústeckého kraje. Právě v rámci projektu Krajského akčního plánu Ústeckého kraje pracuje od roku 2016 skupina odborníků zaměřující svou pozornost na problematiku inkluze, podpory rovných příležitostí ve vzdělávání a další důležitá související témata. Skupina je složena z řad odborníků z vedení mateřských, základních i středních škol, nestátních neziskových organizací (CESPO, Tyfloservis apod.), zástupců zřizovatelů škol, veřejné správy, státní správy (Odboru pro sociální začleňování Úřadu vlády České republiky, České školní inspekce, Národního institutu pro další vzdělávání) a dalších poskytovatelů vzdělávacích a sociálních služeb.

Při zpracování Školské inkluzivní koncepce Ústeckého kraje byly zohledněny také významné národní i regionální strategické dokumenty, mezi něž patřily zejména:

- *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019 – 2023*, kde je jedním z cílů snižovat nerovnost ve vzdělávání tak, aby žádná společenská skupina nebyla v přístupu ke školnímu vzdělávání znevýhodněna a aby vzdělávací příležitosti i výsledky byly co nejméně ovlivněny takovými faktory, jako pohlaví, socioekonomický status, region, národnost, kulturně odlišném prostředí apod., které jedinec nemůže ovlivnit.
- *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019 - 2020*, jehož cílem je nastavení podmínek pro vzdělávání všech žáků tak, aby při zabezpečení adekvátních podpůrných opatření bylo možné vzdělávání uskutečňovat přednostně v hlavním vzdělávacím proudu.
- *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v Ústeckém kraji 2016 - 2020*, který definuje opatření, jejichž cílem je otevřít maximum možností pro efektivní a pružné inkluzivní vzdělávání a také podporovat vytváření podmínek pro to, aby na území Ústeckého kraje bylo dětem a žákům poskytováno takové vzdělávání, které je v jejich nejlepším zájmu.
- *Priority rozvoje vzdělávací soustavy v Ústeckém kraji, školní rok 2019 - 2020*, které shrnují základní směry a cíle, které vycházejí z důležitých strategických dokumentů a jsou v souladu s aktuálním vývojem v oblasti vzdělávání v Ústeckém kraji.



## 1. ANALYTICKÁ ČÁST

### 1.1 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY ÚSTECKÉHO KRAJE

Ve školním roce 2017/2018 bylo v Ústeckém kraji, dle rejstříku škol a školských zařízení, evidováno celkem 687 aktivních školských subjektů (o 9 subjektů méně než v minulém školním roce). Jejich základní strukturu a počet shrnuje následující tabulka. Důležité je vymezení pojmu aktivní školský subjekt, kterým se rozumí škola, poskytující ve školním roce vzdělávání a školské zařízení, které nabízelo školské služby.

**Tabulka č. 1.1. Počet a struktura aktivních školských subjektů evidovaných ve školském rejstříku v Ústeckém kraji dle okresu a zřizovatele (zdroj: Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele)**

	Ústecký kraj	Obec	Církev	Privátní sektor	Celkem
Děčín	24	89	4	11	128
Chomutov	10	59	0	5	74
Litoměřice	14	101	2	10	127
Louny	10	73	0	5	88
Most	10	36	0	14	60
Teplice	17	86	2	7	112
Ústí n. L.	15	73	0	10	98
Celkem	100	517	8	62	687

**Tabulka č. 1.2. Počet a struktura jednotlivých druhů (typů) škol a školských zařízení dle okresu (zdroj: Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele)**

	Děčín	Chomutov	Litoměřice	Louny	Most	Teplice	Ústí n. L.	Celkem
MŠ vč. spec.	64	34	74	50	21	60	56	359
ZŠ vč. spec.	52	38	50	37	30	38	33	278
SŠ	20	8	15	10	16	11	11	91
VOŠ	2	1	3	0	1	0	1	8
Konzervatoř	0	0	0	0	0	1	0	1
MŠ při ZZ	2	2	0	1	0	1	0	6
ZŠ při ZZ	2	2	0	2	1	1	1	9
ZUŠ	4	5	5	4	3	5	5	31
SVČ	9	4	10	3	1	7	2	36
ŠD, ŠK	50	37	49	37	30	34	33	270
DD	3	3	2	1	2	3	3	17
DM, Internáty	7	2	6	3	3	3	2	26
Poradenská zařízení	1	0	1	2	1	3	2	10



Šk. jídelny	95	60	90	70	42	87	87	531
Celkem	311	196	305	220	151	254	236	1 673

Nejvíce právnických osob vykonávajících činnost školy či školského zařízení (75,2 %) zřizují na území Ústeckého kraje obce, což je dáno jejich zákonnou povinností zajistit v daném územním obvodu předškolní a základní vzdělávání. Kraj je zřizovatelem 14,6 % těchto právnických osob. Organizace ostatních zřizovatelů (privátních) mají v kraji 9 % zastoupení a působí zde také 8 církevních školských institucí. Pokud jde o strukturu školských subjektů dle okresů, je jejich rozložení v zásadě rovnoměrné a respektuje demografické a geografické podmínky spádových oblastí jednotlivých okresů.

Z obecného pohledu na strukturu školských zařízení v Ústeckém kraji je nejzajímavějším prvkem vývoj počtu dětí navštěvujících předškolní vzdělávání. V oblasti předškolního vzdělávání došlo totiž ke zvratu v trendu postupného poklesu počtu přihlášených, což bylo zapříčiněno zejména povinností předškolního vzdělávání 5letých dětí. V oblasti základního vzdělávání lze sledovat postupný přesun silných populačních ročníků z mateřských škol, který probíhá od školního roku 2009/2010. Významného poklesu počtu studentů doznávají vyšší odborné školy. Zde lze spatřovat příčinu v preferenci studia na vysoké škole, které je zakončené min. titulem Bc. V průběhu posledních let také došlo k významnému poklesu počtu žáků na úrovni středního školství, které se však týká pouze škol zřizovaných Ústeckým krajem. Naopak u škol ostatních zřizovatelů dochází k nárůstu počtu žáků. Vzhledem k demografickému vývoji však neočekáváme pokračování nárůstu jejich počtu.

**Tabulka č. 1.3. Vývoj počtu výkonů na jednotlivých druzích škol na území Ústeckého kraje (zdroj: Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele)**

	2015/16	2016/17	2017/18
Počet dětí navštěvujících MŠ <sup>1)</sup>	25 979	25 348	25 424
Počet žáků navštěvujících ZŠ <sup>2)</sup>	73 520	74 893	76 007
Počet žáků navštěvujících SŠ <sup>3)</sup>	31 560	31 238	30 827
Počet žáků navštěvujících konzervatoř <sup>4)</sup>	133	138	145
Počet studentů navštěvujících VOŠ <sup>4)</sup>	1 136	888	712
Počet osob v systému celkem	132 328	132 505	133 115

1) - děti, které se v období daného školního roku vzdělávaly v úrovni předškolního vzdělávání; běžné MŠ i MŠ pro děti s SVP vč. přípravného stupně ZŠ speciální; bez MŠ při ZZ

2) - žáci, kteří se v období daného školního roku vzdělávali v úrovni základního vzdělávání; běžné ZŠ i ZŠ pro žáky s SVP; bez ZŠ při ZZ

3) - žáci, kteří se v období daného školního roku vzdělávali v denní formě studia v úrovni středního vzdělávání; vč. oborů nástaveb (L/5) a zkráceného středního studia

4) - denní forma studia



## 1.2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Předškolní vzdělávání je prvotní a zároveň neodmyslitelnou součástí vzdělávací soustavy ČR. Jelikož je předškolní vzdělávání klíčové při rozvoji dětí a jejich přípravě do následujících stupňů vzdělávání, byla na základě široké společenské diskuse prosazena novelizace Školského zákona spočívající v zavedení povinného předškolního vzdělávání pro děti od 5 let.

Jedním z cílů této úpravy bylo rovněž poskytnout včasnou vzdělávací podporu směřující k úspěšnému zahájení povinné školní docházky dětem žijícím v ekonomicky a sociálně znevýhodňujícím prostředí. V Ústeckém kraji byl v roce 2017/2018 podíl nastoupivších pětiletých dětí k povinnému předškolnímu vzdělávání **nejnižší ze všech krajů ČR** a činil 91,7% (od roku 2015/2016 se jedná o nárůst o 3,8%). Pro srovnání, nejvyšší podíl byl zaznamenán ve Zlínském kraji, a sice 98,8%.

V posledních letech dochází kontinuálně k úbytku žáků navštěvujících MŠ, a to jak v třídách běžných, tak i ve třídách speciálních (tabulka č. 1.4. a 1.5.). Od roku 2015/2016 až do současnosti činí pokles 3,3%. Úbytek žáků do značné míry lze přisuzovat i snižujícímu se počtu obyvatel a nižší míře porodnosti v Ústeckém kraji. V roce 2008, kdy byla porodnost procentuálně na svém vrcholu, činila v tomto kraji celých 12%, v roce 2018 to bylo již pouhých 10,7%, což je druhá nejnižší míra porodnosti v ČR, a to hned po Karlovarském kraji.

**Tab. č. 1.4. - Počty dětí v MŠ - běžné třídy v Ústeckém kraji (zdroj: Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele)**

Běžné třídy		2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019
		Počet dětí	Počet dětí	Počet dětí	Počet dětí
		celkem	celkem	celkem	celkem
Třídy s provozem	internátním	75	81	71	65
	celodenním	25175	24560	24741	24448
	polodenním	14	15	14	14
z celkového počtu starší pěti let		<b>8778</b>	<b>8484</b>	<b>8612</b>	<b>8473</b>

**Tab. č. 1.5. - Počty dětí v MŠ - speciální třídy v Ústeckém kraji (zdroj: Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele)**

Speciální třídy	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019
	Počet dětí	Počet dětí	Počet dětí	Počet dětí





		celkem	celkem	celkem	celkem
Třídy s provozem	internátním	0	0	0	0
	celodenním	709	686	598	595
	polodenním	6	6	0	0
z celkového počtu starší pěti let		<b>400</b>	<b>395</b>	<b>329</b>	<b>347</b>

### 1.2.1 Děti se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)

Od 1. 9. 2016 je v účinnosti novelizace Školského zákona, k níž se váže také nová vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Ta mimo jiné přesněji upravuje pravidla pro vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP a žáků nadaných, následně vymezuje podpurná opatření, charakterizuje IVP, vymezuje činnost asistenta pedagoga apod. Zajímavým a pro praxi důležitým zjištěním, které vyplynulo z výzkumného šetření doc. Brtnové – Čepičkové a doc. Šikulové, realizovaného PF UJEP s podporou Ústeckého kraje v rámci projektu Edukace jako nástroj prevence sociální exkluze v Ústeckém kraji, bylo, že většina respondentů, tedy pedagogických pracovníků v MŠ, nerozumí správně podstatě této novely. Z toho vyplývá skutečnost, že její smysl nelze v praxi aplikovat takovým způsobem a do takové míry, jaké by bylo třeba.

V Ústeckém kraji bylo v roce 2016/2017 77% žáků se SVP navštěvujících mateřské školy vzděláváno ve speciálních třídách, a tedy pouze 23% ve třídách (odděleních) běžných. Obecně lze konstatovat, že spolu se změnou finanční podpory žáků se SVP při jejich vzdělávání, která vychází právě již zmiňované vyhlášky, dochází ke změnám v podílu žáků se SVP integrovaných do běžných tříd (oddělení). V roce 2018/2019 navštěvovalo běžnou třídu 50,8%, zatímco třídu speciální 49,2%. V tabulce č. 1.6. vidíme obecně poměrně značný úbytek žáků se SVP. Hlavní z příčin je možný úbytek počtu obyvatel v celém kraji, nebo také již zmiňovaná skutečnost, že v Ústeckém kraji je nejnižší procento přihlášených žáků k povinnému předškolnímu vzdělávání.

**Tab. č. 1.6. Děti se SVP v běžné a speciální třídě v Ústeckém kraji (zdroj: Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele)**

Území	Děti se SVP					
	2016/2017			2018/2019		
	Celkem	ST	BT	Celkem	ST	BT
Hlavní město Praha	1129	784	345	639	214	425
Středočeský kraj	699	335	364	667	48	619
Jihočeský kraj	475	306	169	343	85	258
Plzeňský kraj	523	318	205	429	168	261
Karlovarský kraj	171	90	81	219	67	152



Ústecký kraj	885	682	203	788	387	401
Liberecký kraj	520	411	109	395	284	111
Královéhradecký kraj	795	575	220	514	222	292
Pardubický kraj	274	176	98	302	99	203
Kraj Vysočina	488	274	214	486	225	261
Jihomoravský kraj	1396	1015	381	1088	616	472
Olomoucký kraj	585	452	133	455	207	248
Zlínský kraj	780	627	153	661	447	214
Moravskoslezský kraj	1766	1412	354	1422	972	450

Děti se zdravotním postižením v předškolním vzdělávání v posledních letech stále přibývá. Od roku 2015/2016 činí tento nárůst 6,3%. V celkovém počtu všech osob s postižením, tvoří děti navštěvující MŠ 3,1%. Jejich nejvyšší podíl je zastoupen v kraji Moravskoslezském, Královéhradeckém a i Ústeckém, kde byla překročena 4% hranice (CZSO, 2019). V Ústeckém kraji ve stejném období vzrostl počet dětí se zdravotním postižením o 13,6%. Na tomto poměrně značném nárůstu se podílejí především děti s vývojovými vadami a vadami řeči, naopak se snižuje počet žáků s kombinovanými vadami.

**Tabulka č. 1.7. - Počet dětí se zdravotním postižením dle druhu postižení v Ústeckém kraji (zdroj: Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele)**

		2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Mentální postižení		21	16	32	52
z toho	lehké postižení			22	31
	středně těžké postižení	7	4	11	15
	těžké postižení	0	0	1	6
	hluboké postižení	0	0	0	0
Sluchové postižení		13	12	13	21
Zrakové postižení		12	14	18	15
Závažné vady řeči		386	381	476	515
Tělesné postižení		34	44	20	17
Kombinované vady		293	316	305	250
Vývojové poruchy		73	61	67	84
Žáci/děti s PAS		30	41	39	42
<b>Celkem:</b>		<b>861</b>	<b>885</b>	<b>970</b>	<b>996</b>

Počet žáků se zdravotním postižením účastnících se vzdělávacího procesu v běžných třídách (odděleních) MŠ vzrostl od roku 2015/2016 o 58,1%. Za tuto dobu se v těchto třídách zdvojnásobil počet žáků s vývojovými vadami a dokonce zečtyřnásobil počet žáků se závažnými vadami řeči. Nejznatelnější rozdíl v množství těchto dětí můžeme sledovat v roce 2016 – 2018.

**Tab. č. 1.8 - Počet dětí se zdravotním postižením v běžných třídách podle druhu postižení (zdroj: Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele)**

	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019
--	-----------	-----------	-----------	-----------



<b>Mentální postižení</b>		16	12	30	36
<b>z toho</b>	<b>lehké postižení</b>	9	8	19	21
	<b>středně těžké postižení</b>	7	4	11	10
	<b>těžké postižení</b>	0	0	0	5
<b>Sluchové postižení</b>		9	7	10	15
<b>Zrakové postižení</b>		10	13	16	13
<b>Závažné vady řeči</b>		47	48	172	197
<b>Tělesné postižení</b>		9	13	17	14
<b>Kombinované vady</b>		33	71	69	41
<b>Vývojové poruchy</b>		30	23	41	63
<b>Žáci/děti s PAS</b>		14	16	17	22
<b>Celkem</b>		<b>168</b>	<b>203</b>	<b>372</b>	<b>401</b>

Ve speciálních třídách se vzdělává naopak stále méně dětí, od roku 2015/2016 do současnosti se jedná o úbytek o 14,3 % (původně 694 žáků, nyní 595 žáků). Nejznatelnější rozdíl je především v oblasti kombinovaných vad a tělesného postižení, ale jak si můžeme povšimnout, těchto dětí ubylo v Ústeckém kraji, v celkovém měřítku, nejvíce. Naproti tomu se prakticky nemění počet dětí s vývojovými a řečovými vadami. Jejich počet se během let ve speciálních třídách snížil, či se pohyboval na stejné hladině, lze tedy usuzovat, že zde došlo k znatelnějšímu umístování těchto dětí do běžných tříd. Tuto skutečnost potvrzují i údaje v následující tabulce č. 1.6.

**Tab. č. 1.9. - Počet dětí se zdravotním postižením v speciálních třídách podle druhu postižení v Ústeckém kraji (zdroj: Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele)**

		2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019
<b>Mentální postižení</b>		5	4	2	16
<b>z toho</b>	<b>lehké postižení</b>	5	5	1	10
	<b>středně těžké postižení</b>	0	0	0	5
	<b>těžké postižení</b>	0	0	1	1
	<b>hluboké postižení</b>	0	0	0	0
<b>Sluchové postižení</b>		4	5	3	6
<b>Zrakové postižení</b>		2	1	2	2
<b>Závažné vady řeči</b>		339	333	304	318
<b>Tělesné postižení</b>		25	31	3	3
<b>Kombinované vady</b>		260	245	236	209
<b>Vývojové poruchy</b>		43	38	26	21
<b>Žáci/děti s PAS</b>		16	25	22	20
<b>Celkem</b>		<b>694</b>	<b>682</b>	<b>598</b>	<b>595</b>

Jak jsme již uváděli, v Ústeckém kraji dochází k výraznému nárůstu dětí s vadami řeči a tzv. vývojovými poruchami. Toto markantní zvýšení počtu žáků především s vadami řeči není však zaznamenáno pouze v Ústeckém kraji, ale v současné době jsou stejné výsledky registrovány prakticky ve všech krajích ČR (MŠMT, 2019). Příčiny vad řeči, tedy přesněji nesprávného vývoje řeči, se rozdělují do dvou kategorií. Ta



první je na úrovni biologické, dědičné, a druhá na úrovni sociální. Tu první do značné míry nelze ovlivnit, až na působení teratogenních faktorů v těhotenství a primární péči v tomto období. Oba zmíněné pojmy souvisí především se životními podmínkami. Na úrovni druhé, tedy úrovni sociální, se jako nejzávažnější a nejčastější příčiny projevují nedostatek mluvních podnětů, citová deprivace a neefektivní trávení volného času.

Podílově nejvýrazněji jsou do výuky v běžných třídách zapojovány děti s těžkými vadami řeči, stejně jako žáci s lehkým mentálním postižením (těch bylo v roce 2018/2019 začleněno do běžné třídy 67,8%). U obou skupin dětí se předpokládá podpora asistenta pedagoga, jejichž počet se neustále zvyšuje. Pozitivní přínos asistentů pedagoga se potvrdil také ve výzkumném šetření PF UJEP (viz výše), ve kterém téměř 90% dotazovaných respondentů vyjadřovalo potřebu podpory ze strany asistenta pedagoga při práci s dětmi se SVP. Jedním z důvodů vysoké míry pociťované potřeby podpory může být také celkově nízká vyjadřovaná míra profesní připravenosti a jistoty v oblasti práce s dětmi se SVP. Zatímco svou připravenost pracovat s dětmi s poruchami učení a chování ohodnotilo celkově kladně o něco méně než 50%, respondentů, v případě práce s dětmi s různými typy postižení se hodnocení míry připravenosti pedagogů pohybovalo již pod 30% (podrobněji viz. tabulka č. 1.10.). Z toho vyplývá, že **většina učitelů MŠ v Ústeckém kraji se necítí být dostatečně připravená na práci s dětmi s postižením.**

**Tab. č. 1.10. Připravenost pedagogů MŠ v Ústeckém kraji na práci s dětmi s SVP (zdroj: Výzkumná zpráva: *Postoje a potřeby učitelů mateřských škol...*)<sup>1</sup>**

Cílová skupina žáků	Nepřipraveno (%)	Připraveno (%)
Práce s dětmi s poruchou autistického spektra	89 (57,1)	65 (41,7)
Práce s dětmi se zrakovým hendikepem	107 (68,6)	47 (30,1)
Práce s dětmi se sluchovým hendikepem	109 (69,9)	46 (29,5)
Práce s dětmi se závažnějšími poruchami řeči	74 (47,4)	77 (49,4)
Práce s dětmi s vážným chronickým onemocněním	96 (61,5)	62 (39,7)
Práce s dětmi s Downovým syndromem	110 (70,5)	45 (28,8)
Práce s dětmi s lehkým mentálním postižením v běžné MŠ	89 (57,1)	75 (48,1)
Práce s dětmi s dětskou mozkovou obrnou	112 (71,8)	42 (26,9)
Práce s dětmi se záchvatovými onemocněními	108 (69,2)	45 (28,8)
Práce s dětmi s psychiatrickou diagnózou	124 (79,5)	31 (19,9)
Práce s dětmi ze sociálně vyloučených lokalit	69 (44,2)	85 (54,5)
Práce s dětmi-cizinci či dětmi s omezenou znalostí ČJ	69 (44,2)	84 (53,8)

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je tak jeden z klíčů k dostatečné podpoře začleňování žáků nejen se zdravotním postižením, ale obecně se SVP, do běžných tříd. Jak je uvedeno v grafu níže, učitelé MŠ v Ústeckém kraji, mají největší zájem o další vzdělávání v oblasti práce se žáky se specifickými poruchami chování, následně s poruchami řeči a učení apod. Prakticky ani u jedné z uvedených položek se neobjevil nižší než 60% zájem o vzdělávání a rozvoj vlastních profesních kompetencí v dané oblasti.

<sup>1</sup> ŠIKULOVÁ, Renata a Ivana BRTNOVÁ-ČEPIČKOVÁ. *Postoje a potřeby učitelů mateřských škol v kontextu legislativních změn a společného vzdělávání v Ústeckém kraji*. Výzkumná zpráva (dílní segment). Ústí nad Labem: UJEP, 2019.



**Graf č. 1.1. Zájem učitelů MŠ v Ústeckém kraji o další vzdělávání v oblasti práce s dětmi se SVP (zdroj: Výzkumná zpráva: Postoje a potřeby učitelů mateřských škol...)<sup>2</sup>**



Kromě toho, že učitelé sami sebe nepovažují za dostatečně připravené pro vzdělávání žáků se SVP, vnímají ve většině případů ještě několik negativních faktorů, do značné míry limitujících efektivitu jejich práce. Mezi ty klíčové řadí příliš velký počet dětí ve třídě (v rámci oddělení), nepřítomnost asistenta pedagoga a přílišnou administrativní zátěž.

### 1.2.2 Děti se sociálním znevýhodněním a děti nadané v MŠ

V současné době je v Ústeckém kraji vzděláváno 18 dětí, které byly diagnostikovány jako nadané. Toto číslo se jeví jako nízké v poměru s ostatními v tabulce, avšak nadání se obecně v předškolním věku problematicky identifikuje. Přesto je dle statistiky v Ústeckém kraji, s porovnáním s ostatními kraji, počet nadaných dětí nejvyšší.

Nejvyšší hodnoty ze všech krajů se bohužel objevují také v případě počtu dětí ze sociálně či kulturně znevýhodněného prostředí, kategorie K-Z-V (kde K = odlišné kulturní prostředí v rodině žáka, omezené znalosti vyučovacího jazyka, Z = jiné životní podmínky v rodině žáka např. sociální vyloučení, výrazná chudoba apod., V = kombinace více faktorů). Tyto počty se objevují v zahajovacích výkazech mateřských škol, nemusí se však jednat o údaje jednotně vykazované. O zařazení žáka do 1. st. podpůrných opatření rozhoduje škola a o zařazení do 2. - 5. st. ŠPZ. Některé školy tak uvádějí jen žáky vyšetřené ŠPZ, další pak i ty, které zařadily do 1. st. podpůrných opatření. Mimo jiné může také vzhledem k složitosti identifikaci potřeby docházet k tomu, že nedochází k rozpoznání potřeby

<sup>2</sup> Tamtéž.



podpůrného opatření, nebo může být škola přetížena, a bez spolupráce rodičů se nedaří identifikovat veškeré potřeby dětí.

**Tab. č. 1.11. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami a děti nadané v Ústeckém kraji (zdroj: Výkaz o MŠ S 1-01)**

		2016/2017	2017/2018	2018/2019	2018/19 celá ČR
<b>Děti se SVP celkem</b>		1368	1664	1519	14 211
<b>z toho</b>	<b>zdrav. postižené (§ 16 odst. 9 ŠZ)</b>	885	970	996	11245
	<b>s jiným zdrav. znevýhodněním</b>	116	160	85	886
	<b>ostatní</b>	380	516	449	-
<b>z toho</b>	<b>kategorie K</b>	141	222	164	1209
	<b>kategorie Z</b>	124	172	173	566
	<b>kategorie V</b>	115	122	112	315
<b>Nadané děti</b>		7	3	18	-

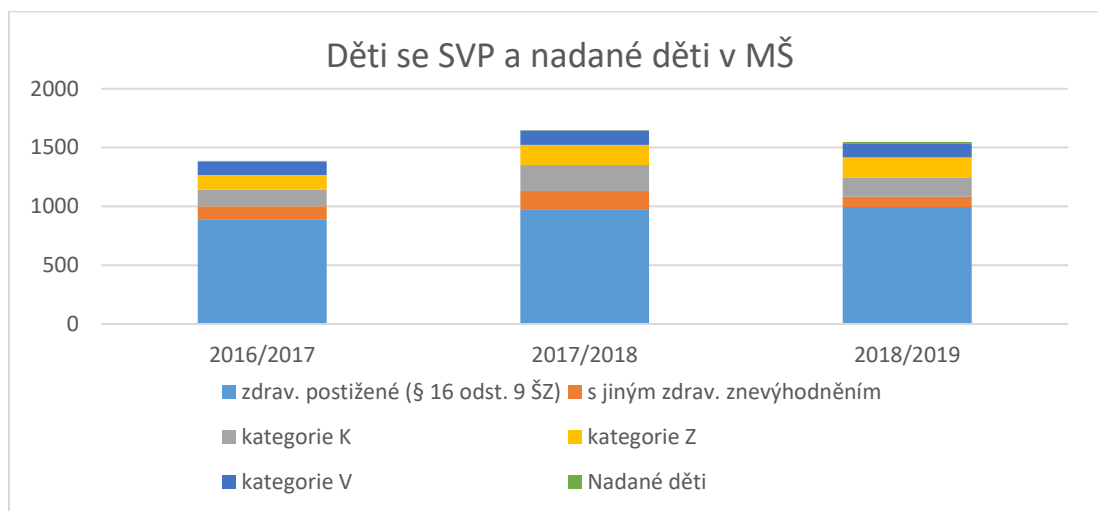
V kategorii K se nejvyšší množství těchto dětí v MŠ nachází v Praze a Středočeském kraji, jedná se zejména o děti – cizince s omezenou znalostí českého jazyka. Jak v kategorii Z, tak i v kategorii V, již v počtu dětí dominuje Ústecký kraj. Kategorie Z tvořila v roce 2018/19 30,5 % všech dětí se sociálním znevýhodněním a kategorie V dokonce 35,6 %. Vysoké zastoupení uvedených cílových skupin žáků souvisí s vysokým výskytem sociálně vyloučených lokalit na území kraje.

V tabulce výše nám zbývá ještě kategorie dětí s jiným zdravotním znevýhodněním. Do té patří nejčastěji alergici, děti s diabetes, děti výrazně obézní a dlouhodobě závažně nemocné. Lze konstatovat, že již v tomto věkovém období se zvyšuje počet dětí s civilizačními onemocněními.

Z grafu č. 1.2. níže je patrně, že nejpočetnější skupinou žáků se SVP v rámci Ústeckého kraje jsou dlouhodobě děti se zdravotním postižením. Významnou skupinu tvoří rovněž žáci se sociálním znevýhodněním.



**Graf č. 1.2. - Děti se SVP a nadané děti v MŠ (zdroj: Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele)**



### 1.2.3 Nákladovost vzdělávání v MŠ pro rodinu (vč. stravování)

Nákladovost vzdělávání pro rodiče se mezi jednotlivými školami výrazně liší. Údaje byly získávány prostřednictvím zpracovatelů MAP. Ty, od kterých údaje bylo možné získat, upozorňovaly na to, že jejich zjišťování bylo velmi náročné. Jednotlivé školy uplatňovaly velmi odlišný přístup k tomu, co do „nákladovosti“ zahrnovaly. Odlišnosti se projevily s ohledem na lokalitu (městská, vesnická apod.), zřizovatele (nejčastěji obec) a další faktory. Jeden z autorů z týmu zpracovatelů MAP dobře vyhodnotil, že výpočet jednotlivých škol odrážel především to, do jaké míry se zástupce školy nad daným tématem zamýšlel. Vzhledem k tomuto faktu a také vzhledem k tomu, že nebyly osloveny všechny školy v rámci Ústeckého kraje, nelze považovat tyto údaje za obecně platné, ale pouze za ilustrativní. Vypovídající hodnotu mají především pro území, kde dané MAS působí. Ty mohou ve spolupráci s obcemi řešit případnou podporu rodinám, které se s problémy s nákladovostí vzdělávání svých dětí potýkají.

Nástup do mateřské školy je pro zákonné zástupce spojen s nutnými výdaji. Pokud jsou zvažovány pouze specifické výdaje požadované danou školou (např. pomůcky), jedná se nejčastěji o celkové výdaje v rozsahu do 500 Kč. Pokud zohledňujeme také obecné výdaje (oděv, obuv apod.) jednalo by se o náklady v rozmezí cca 1000 - 2500 Kč při nástupu jednoho dítěte do MŠ.

V průběhu vzdělávání v MŠ je průměrná úplata v jednotlivých územích, kde působí MAS rozdílná a pohybuje se v rozmezí 120 - 650 Kč. Lze pozorovat rozdíl mezi MŠ v Ústí nad Labem a okolí, kdy v krajském městě se jedná o průměrné náklady ve výši cca 380 Kč a v okolí krajského města o náklady ve výši cca 290 Kč. Podobné je to i v jiných oblastech kraje. Vyšší náklady jsou zpravidla v okresních městech a nejnižší v menších obcích.

Téma nákladovosti školou organizovaných či navštěvovaných kulturních akcí, plavání, bruslení, výletů, škol v přírodě apod. je také specifické. Celkové náklady pro rodiče se pohybují v rozmezí 400 - 5500 Kč za školní rok na jedno dítě. Vyšší nákladovost je ve školách mimo krajského a okresních



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



měst, neboť se připočítávají náklady za dopravu. Jeden ze zástupců MAS uvedl, že na základě výsledků inspekční činnosti jsou MŠ nuceny omezovat množství těchto aktivit, což je kontraproduktivní a z pozice rodičů nežádoucí. Na některé aktivity (například školy v přírodě) přispívají ze svého rozpočtu obce.





### 1.3 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Dle výkonových ukazatelů uvedených ve Statistické ročence MŠMT se působilo na území Ústeckého kraje celkem 278 škol, z toho 252 takzvaně běžných škol a celkem 26 škol zřízených samostatně pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dle § 16 Školského zákona). Dvacet těchto škol zřizuje kraj, šest škol obce a dle údajů krajského úřadu působí na území kraje ještě tři školy zřizované jinými subjekty. Podrobnější počty základních škol, tříd a žáků jsou uvedeny v následující tabulce.

**Tab. č. 1.12. Počty základní škol, tříd a žáků ve školním roce 2017/2018 v ČR a v Ústeckém kraji**  
(Zdroj: Statistická ročenka školství 2017/2018 - výkonové ukazatele)

	Školy	Třídy			Žáci		
		Celkem	1. st. ZŠ	2. st. ZŠ	Celkem	1. st. ZŠ	2. st. ZŠ
Česká republika	4155	46023	28624	17399	926108	575699	350409
Ústecký kraj	278	3753	2242	1511	76079	45968	30111
<b>Běžné školy</b>							
Česká republika	3823	43185	27013	16172	903982	564174	339808
Ústecký kraj	252	3496	2106	1390	73787	44849	28938
<b>Školy pouze pro žáky se SVP (zřízení dle §16 Školského zákona)</b>							
Česká republika	332	2838	1611	1227	22126	11525	10601
Ústecký kraj	26	257	136	121	2292	1119	1173

Z výše uvedené přehledové tabulky lze vyčíst, že celkový průměrný počet žáků na jednu běžnou základní školu v ČR je ve školním roce 2017/2018 celkem 236,5, zatímco v Ústeckém kraji průměrný počet žáků na školu dosahuje hodnoty 292,8. Z uvedeného propočtu vyplývá, že **v Ústeckém kraji je oproti ČR výrazně vyšší průměrný počet žáků na jednu školu (a celkově nejvyšší v celé České republice)**. Pro srovnání, v kraji Vysočina je stejný počet běžných základních škol jako v Ústeckém kraji, nicméně je navštěvuje celkově **o 30 171 žáků méně!**. Uvedený ukazatel může souviset jak s dostupností škol, tak s kvalitou jejich klimatu, řízení a dalšími ukazateli. Tento předpoklad by však bylo nutné podrobit dalšímu zkoumání.

Oproti tomu, **průměrný počet žáků ve třídách běžných škol v Ústeckém kraji v podstatě kopíruje celorepublikový průměr**. Celkový průměrný počet žáků na jednu běžnou třídu v běžné základní škole



v ČR je ve školním roce 2017/2018 celkem **20,9** (20,9 na 1. stupni ZŠ a 21,0 na 2. stupni ZŠ). V Ústeckém kraji průměrný počet žáků na jednu třídu dosahuje hodnoty **21,1** (21,3 na 1. stupni ZŠ a 20,8 na 2. stupni ZŠ).

Podobně výrazné rozdíly v počtu žáků na jedné škole se projevují také v segmentu takzvaných speciálních škol (škol samostatně zřízených pro žáky se SVP). Zatímco celkový průměrný počet žáků na jednu základní školu pro žáky se SVP v ČR je ve školním roce 2017/2018 celkem **66,6**, v Ústeckém kraji průměrný počet žáků na školu tohoto typu dosahuje hodnoty **88,2**. V tomto segmentu škol je patrný také rozdíl v průměrném počtu žáků na jednu třídu. Celkový průměrný počet žáků na jednu běžnou třídu v základní škole pro žáky se SVP v ČR je ve školním roce 2017/2018 celkem **7,8** (7,2 na 1. stupni ZŠ a 8,6 na 2. stupni ZŠ). V Ústeckém kraji průměrný počet žáků na jednu třídu dosahuje hodnoty **8,9** (8,2 na 1. stupni ZŠ a 9,7 na 2. stupni ZŠ).

### 1.3.1 Ukončování povinné školní docházky

Jednou ze skupin žáků nejvýrazněji ohrožených předčasným ukončením vzdělávání jsou žáci, kteří ukončí povinnou školní docházku v nižším než devátém ročníku. Uvedený aspekt samozřejmě také souvisí s opakováním ročníku, o němž je pojednáváno dále v textu. Základní přehledové údaje jsou uvedeny v následující tabulce.

**Tab. 1.13. Počty žáků, kteří ukončili povinnou školní docházku ve školním roce 2017/2018 v ČR a v Ústeckém kraji (Zdroj: Statistická ročenka školství 2017/2018 - výkonové ukazatele)**

Počty žáků, kteří ukončili povinnou školní docházku ve školním roce 2017/2018				
	<i>Celkem</i>	<i>v 7. ročníku</i>	<i>v 8. ročníku</i>	<i>v 9. Ročníků</i>
Česká republika	82091	758	3187	77371
Ústecký kraj	7347	174	542	6514
<i>Běžné školy</i>				
Česká republika	79266	707	2916	75499
Ústecký kraj	6985	162	506	6273
<i>Školy pouze pro žáky se SVP (zřízení dle §16 Školského zákona)</i>				
Česká republika	2825	51	271	1872
Ústecký kraj	362	12	36	241

Z přehledových dat v tabulce je patrné, že počty (podíl) žáků ukončujících povinnou školní docházku v nižším než devátém ročníku, se ve školním roce 2017/2018 v Ústeckém kraji výrazně lišil od celorepublikového průměru. **Zatímco v České republice celkově ukončilo povinnou školní docházku**



v nižším ročníku než v devátém 4,8 % žáků, tedy zhruba každý dvacátý žák, v Ústeckém kraji se jedná o 9,7 % žáků, tedy v podstatě o každého desátého žáka! Tuto hodnotu je nutné vnímat jako alarmující. Ještě výraznější nepoměr se projevuje u žáků, kteří v daném školním roce ukončili povinnou školní docházku již v sedmém ročníku. V rámci celé České republiky se jedná o celkem 0,92 % žáků, v Ústeckém kraji je tato hodnota přibližně 2,5 krát vyšší a dosahuje 2,37 %. **Lze dokonce konstatovat, že téměř každý čtvrtý žák, který v daném roce v ČR ukončil povinnou školní docházku v sedmém ročníku, pochází z Ústeckého kraje (a tento údaj platí rovněž pro základní školy pro žáky se SVP).** Že se jedná o žáky výrazně ohrožené předčasným ukončením vzdělávání, není třeba zdůrazňovat. V případě škol zřízených pro žáky se SVP je podíl žáků ukončujících povinnou školní docházku v daném školním roce v nižším ročníku než v devátém **v podstatě srovnatelný s celorepublikovým průměrem.**

Je třeba konstatovat, že u významné části žáků ohrožených školním neúspěchem se podpůrná opatření mívají účinkem a je třeba uvažovat o jejich dalším zintenzivnění a posilování mechanismů prevence školního neúspěchu.

### 1.3.2 Opakování ročníku na základních školách v Ústeckém kraji

Důležitým ukazatelem kvality škol a vzdělávacího systému, který výrazně souvisí také s problematikou školního neúspěchu a rizika předčasného ukončení vzdělávání, je také míra podpory žáků ohrožených závažným školním neúspěchem a její efektivita. Jedním z dalších aspektů, který školy v rámci Ústeckého kraje výrazně odlišuje od celkového republikového průměru, je počet (resp. podíl) žáků opakujících ročník. Základní přehled souvisejících dat je opět uveden v následující tabulce.

**Tab. 1.14. - Počty žáků, kteří opakovali ročník ve školním roce 2017/2018 v ČR a v Ústeckém kraji**  
(Zdroj: Statistická ročenka školství 2017/2018 - výkonové ukazatele)

Počty žáků, kteří opakovali ročník ve školním roce 2017/2018									
	Celkem	1 .roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.	5. roč.	6. roč.	7. roč.	8. roč.
Česká republika	6624	1147	567	436	472	467	1273	1062	962
Ústecký kraj	1120	222	87	75	91	69	232	183	148
Běžné školy									
Česká republika	5914	994	513	379	422	398	1197	1007	906
Ústecký kraj	1066	211	83	73	86	58	224	178	145
Školy pouze pro žáky se SVP (zřízení dle §16 Školského zákona)									
Česká republika	710	153	54	57	50	69	76	55	56
Ústecký kraj	54	11	4	2	5	11	8	5	3



Zatímco v rámci celé České republiky opakovalo ročník ve školním roce 2017/2018 celkem 0,72 % všech žáků, **v Ústeckém kraji je tato hodnota více než dvojnásobná – 1,47 %**. Je také nejvyšší v porovnání mezi kraji. **V rámci běžných základních škol v ČR opakovalo ročník celkem 0,65 % žáků, v Ústeckém kraji celkem 1,44 %**. Celkově můžeme konstatovat, že **v daném školním roce v podstatě každý šestý žák, který v ČR „propadl“, pocházel z Ústeckého kraje**. Ještě výraznější je tato hodnota v rámci prvních tříd. **Téměř každý pátý žák, který „propadl“ již v první třídě běžné školy, navštěvoval školu v Ústeckém kraji**. Spojení zahájení školní docházky s takto fatálním neúspěchem je výrazným aspektem ovlivňujícím celou vzdělávací kariéru žáka. V rámci zahraničních výzkumů bylo rovněž jednoznačně prokázáno, že opakování ročníku je z hlediska celkové vzdělávací dráhy žáka prakticky neúčinným opatřením, naopak, může působit v podstatě kontraproduktivně. **Uvedené hodnoty svědčí o nedostatečnosti podpůrných opatření (či podpory obecně) u nezanedbatelné části žáků ohrožených školním neúspěchem**. Je nasnadě, že se v mnoha případech jedná o rodiny výrazně ohrožené negativními důsledky sociálního vyloučení a podporu ve vzdělávání je tam nutné kombinovat s podporou v sociální oblasti. Je nezbytné si uvědomit, že život dětí v sociálně vyloučených lokalitách je nezřídka spojený s extrémní psychosociální zátěží, podpora dětí dlouhodobě selhává v důsledku velmi omezené schopnosti systémově posuzovat a naplňovat potřeby dětí v rámci segmentu služeb rané péče a včasné intervence. Nedosažení úspěchu ve vzdělávání v období nástupu do školy je pak jen přirozeným důsledkem tohoto stavu.

Jak je z tabulky výše patrné, **odlišný trend je možné zaznamenat u škol zřízených pro žáky se SVP**. V těch celorepublikově opakovalo ve školním roce 2017/2018 ročník 3,2 % žáků, v Ústeckém kraji pak pouze 2,36 %.

### 1.3.3 Vzdělávání žáků se speciální vzdělávacími potřebami

Ze základní přehledové tabulky vyplývá, že v Ústeckém kraji je druhý nejvyšší celkový podíl (12,2 %) žáků se zdravotním postižením v rámci základního školství.

**Tab. č. 1. 15. – Počty žáků se zdravotním postižením ve školním roce 2018 – 2019 dle krajů**

	Celkem	Zdr. post	Podíl v %
Karlovarský kraj	25 185	3 432	13,6
Ústecký kraj	76 391	9 319	12,2
Olomoucký kraj	55 292	6 652	12
Královéhradecký kraj	49 569	5 838	11,8
Zlínský kraj	50 411	5 803	11,5
Moravskoslezský kraj	104 448	11 903	11,4
Liberecký kraj	41 124	4 494	10,9
Jihomoravský kraj	103 570	11 235	10,9
Česká republika	940 928	101 983	10,8
Kraj Vysočina	44 729	4 816	10,8



Pardubický kraj	46 496	4 993	10,7
Středočeský kraj	129 519	13 764	10,6
Plzeňský kraj	51 237	5 445	10,6
Hlavní město Praha	105 887	9 869	9,32
Jihočeský kraj	57 070	4 420	7,74

Jedním z důvodů vysokého podílu žáků se zdravotním postižením v základním vzdělávání v Ústeckém kraji je bezpochyby také to, že ÚK vykazuje nejvyšší podíl žáků s mentálním postižením v základním vzdělávání v rámci České republiky. Zatímco celkově se v ČR jedná o 1,45 % uvedené cílové skupiny žáků v základních školách, v ÚK je tento podíl zhruba dvojnásobný (2,73 %). Významnou většinu žáků tvoří žáci s lehkým mentálním postižením.

**Tab. č. 1.16. Počty žáků s mentálním postižením ve školním roce 2018 – 2019 dle krajů**

	Celkem žáků	Ment. post.	Podíl v %
Ústecký kraj	76391	2084	2,73
Liberecký kraj	41124	1003	2,44
Karlovarský kraj	25185	454	1,8
Plzeňský kraj	51237	918	1,79
Kraj Vysočina	44729	748	1,67
Královéhradecký kraj	49569	794	1,6
Moravskoslezský kraj	104448	1627	1,56
Česká republika	940928	13651	1,45
Jihočeský kraj	57070	827	1,45
Pardubický kraj	46496	652	1,4
Olomoucký kraj	55292	764	1,38
Zlínský kraj	50411	619	1,23
Středočeský kraj	129519	1529	1,18
Jihomoravský kraj	103570	919	0,89
Hlavní město Praha	105887	713	0,67

Podrobnější přehled rozložení jednotlivých kategorií žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných je uveden v následující tabulce.

**Tab. č. 1.17. Počet žáků se SVP a žáků nadaných (Zdroj: Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele)**

	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Žáci se SVP celkem	8726	10211	11383



z toho	zdrav. postižení (§ 16 odst. 9 ŠZ)	8184	8878	9250	
	s jiným zdrav. znevýhodněním	165	1670	3029	
	ostatní <sup>1)</sup>	452	1143	2246	
	z toho	kategorie K	81	141	226
		kategorie Z	233	706	1482
		kategorie V	138	296	538
	s prodlouženou délkou vzdělávání	58	98	57	
s upravenými výstupy	22	1259	2131		
Nadaní žáci		86	121	176	
	z toho mimořádně nadaní <sup>2)</sup>	85	81	78	

Z přehledových dat je patrný stoupající počet žáků s upravenými výstupy vzdělávání. Ten patrně souvisí se stoupajícím počtem žáků (zejména s lehkým mentálním postižením) vzdělávaných v prostředí běžných škol. Nárůst počtu žáků s jiným zdravotním znevýhodněním a žáků uvedených v kategorii ostatní (jedná se o parametry socioekonomického a kulturního znevýhodnění) souvisí s novou metodikou vykazování uvedených kategorií žáků a postupným určováním dané kategorie.

V následující tabulce je prezentován podrobnější přehled jednotlivých kategorií žáků se zdravotním postižením, vzdělávaných v prostředí běžných škol, a to jak v běžných třídách, tak v takzvaných speciálních třídách.

**Tabulka č. 1.18. - Žáci se zdravotním postižením vzdělávání v běžných ZŠ (Zdroj: Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele)**

		2015/2016		2016/2017		2017/2018		2018/2019	
		BT	SpT	BT	SpT	BT	SpT	BT	SpT
Mentální postižení		195	2387	250	2101	334	1898	400	1670
z toho	LMP	188	2002	245	1755	330	1599	395	1408
	středně těžce postižení	7	277	5	278	4	241	5	225
	těžce a hluboce postižení	0	108	0	68	0	58	0	37
Sluchově postižení		78	13	70	5	80	6	73	5
	z toho těžce postižení	31	6	31	2	25	2	22	1
Zrakově postižení		47	13	48	9	52	7	51	6
	z toho těžce postižení	10	1	10	1	11	1	6	1
S vadami řeči		185	222	288	213	503	183	828	162
	z toho těžce postižení	33	75	49	84	75	90	120	85
Tělesně postižení		66	22	64	10	71	10	65	8



	<b>z toho těžce postižení</b>	26	16	20	6	24	4	24	3
<b>S více vadami</b>		147	523	218	565	446	721	477	787
	<b>z toho hluchoslepí</b>	0	2	1	1	0	1	0	0
<b>S vývojovými poruchami učení</b>		3056	183	3032	114	2940	92	2894	86
<b>S vývojovými poruchami chování</b>		552	180	673	170	1117	146	1414	105
<b>Žáci s PAS</b>		102	214	122	232	123	149	133	86
<b>Celkem</b>		<b>4428</b>	<b>3757</b>	<b>4765</b>	<b>3419</b>	<b>5666</b>	<b>3212</b>	<b>6335</b>	<b>2915</b>

Z porovnání údajů o počtech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných třídách a ve speciálních třídách je jasně patrný postupný setrvalý trend navyšování počtu žáků integrovaných individuálně, oproti počtu žáků integrovaných skupinově. Nejvýrazněji se uvedený trend projevuje ve skupině žáků s lehkým mentálním postižením. V kontextu snahy o prosazování inkluzivních principů ve vzdělávání jej lze hodnotit jednoznačně pozitivně. Celkově klesající podíl žáků s diagnostikovaným lehkým mentálním postižením svědčí patrně také o postupném napravování praxe, kdy byla tato diagnóza připisována také výraznému množství žáků, u nichž byl dlouhodobý a výrazný neúspěch ve vzdělávání zapříčiněn spíše sociálními vlivy než organickým poškozením mozku. V souvislosti s tímto trendem lze pozitivně hodnotit také to, že kromě nárůstu administrativního zatížení souvisejícího s vykazováním podpurných opatření deklarovaného učiteli v rámci výzkumných aktivit PF UJEP, nebyly na školách zaznamenány v této souvislosti výraznější problémy a běžné základní školy tak jsou ve výrazné většině schopné na novou situaci adekvátně reagovat.

### 1.3.4 Čerpání šablon pro školy zřizované Ústeckým krajem

Jedna z forem podpory škol zřizovaných Ústeckým krajem je také podpora v rámci zjednodušeného financování formou tzv. šablon.

**Tabulka č. 1.19. Přehled tzv. šablon čerpaných školami zřizovanými Ústeckým krajem**

Šablona	Počet škol
Vzdělávání pedagogických pracovníků – DVPP v rozsahu 8 hodin	13
Vzdělávání pedagogického sboru zaměřené na inkluzi - v rozsahu 8hod	1
Sdílení zkušeností pedagogů z různých škol/školských zařízení prostřednictvím vzájemných návštěv	6
Projektový den ve škole	11
Projektový den mimo školu	7
Komunitně osvětová setkávání	5
Školní asistent	4
Klub pro účastníky	3
Projektový den	1
Projektový den mimo	2



Doučování žáků SŠ ohrožených školním neúspěchem	2
Vzájemná spolupráce pedagogů	1
Klub pro účastníky	1
Tandemové vzdělávání	6
Koordinátor spolupráce a příbuzných organizací	1
Nové metody ve výuce ve škole	2
Profesní rozvoj pedagogů prostřednictvím supervize/mentoringu/koučinku	2
Školní kariérový poradce	2
Školní psycholog	1
Školní speciální pedagog	1
Využití ICT ve vzdělávání	6
Vzájemná spolupráce pedagogů	5
Zapojení ICT technika do výuky	2
Zapojení odborníka z praxe do výuky	3

Z uvedeného přehledu je patrné, že nejvyšší zájem mezi školami byl o podporu vzdělávání pedagogů a podporu realizace projektových dnů ve škole. Je zřejmé, že množství dalších aktivit školy pokrývaly také například formou participace na různorodých projektech. Podpora realizovaná prostřednictvím tohoto typu šablon je tak je menší částí celkové podpory škol v dané oblasti.

### 1.3.5 Nákladovost vzdělávání v ZŠ pro rodinu (vč. školního stravování)

Získávání údajů proběhlo stejně jako v případě mateřských škol prostřednictvím týmu zpracovatelů MAP. Proto i vyhodnocení údajů je podobné. V případě základních škol existují významnější rozdíly oproti školám mateřským, dané například tím, že některé školy se profilují například směrem k výuce jazyků, nabízejí i pobyty v zahraničí, zatímco jiné školy podobnou nabídku nerealizují.

Nutné jsou minimální investice ze strany zákonných zástupců při vstupu žáka do prvního ročníku. Pokud je nutná investice v oblasti školních pomůcek počítána v širším měřítku (tj. pořízení aktovky, penálu, obuvi apod.), jedná se o částku 2000-3000 Kč, přičemž tyto náklady hradí rodiče. Pokud jsou považovány za nákladovost pouze položky, které jednotlivé školy vyžadují, jedná se o rozsah od 0 do cca 1000 Kč. Některé obce přispívají na „balíček pro prvňáčky“, např. v Ústí nad Labem 2000 Kč.

V průběhu vzdělávání na ZŠ činí nutné výdaje ze strany zákonných zástupců částku v rozmezí zhruba 200 až 2000 Kč, především s ohledem na ročník, ale také na lokalitu, kde se škola nachází. Vyšší náklady jsou zaznamenány opět ve větších městech. Ne všechny školy v regionu vybírají od rodičů příspěvky do fondu SRPŠ nebo jiného podobného. Pokud příspěvek vybírají, jedná se o částku do fondu školy maximálně 400 Kč ročně za rodinu.

Podobně jako v mateřských školách je téma nákladovosti kulturních akcí, školních výletů apod. velice specifické, kvalifikovaný odhad zástupců škol je v rozsahu 100-2000 Kč za školní rok. Oproti MŠ je většinou trend opačný, nižší nákladovost je sledována u škol v obcích mimo větších měst. V rámci vícedenních akcí jsou pořádány školy v přírodě a lyžařské výcviky. Tyto akce jsou hrazeny rodiči





zhruba od dvou do pěti tisíc korun. I zde školám často přispívá zřizovatel. Na některých školách jsou tyto akce doplněné výjezdy do zahraničí, cyklistickým kurzem apod.

**Tab. č. 1.20. Podíl stravovaných žáků a míra nezaměstnanosti dle ORP v Ústeckém kraji**

	Stravování	Nezaměstnanost
Rumburk	40,53%	5,35%
Varnsdorf	59,96%	4,84%
Bílina	60,90%	4,12%
Litvínov	63,40%	7,14%
Ústí nad Labem	63,62%	5,84%
Děčín	66,43%	5,67%
Žatec	67,45%	5,84%
Most	68,44%	7,30%
Roudnice n. L.	70,16%	3,43%
Teplice	71,84%	3,90%
Chomutov	72,43%	6,37%
Kadaň	74,83%	4,99%
Podbořany	76,16%	5,00%
Lovosice	80,51%	4,24%
Louny	80,69%	4,74%
Litoměřice	83,82%	4,18%

Jedním ze souvisejících nákladů jsou také náklady na školní stravování. Zajímavé je srovnání počtu stravovaných žáků základních škol v rámci jednotlivých obcí s rozšířenou působností. Zatímco v ORP Rumburk se ve školním roce 2018/2019 stravovalo jen 40 % žáků, v ORP Litoměřice, Lovosice a Louny to byl prakticky dvojnásobný podíl. Nelze tedy identifikovat souvislost mezi podílem stravovaných a mírou nezaměstnanosti v daném ORP. Spíše lze na základě informací ze škol usuzovat, že existuje souvislost s dopravní obslužností v dané oblasti. Pokud dojíždějící žáci mají dostatek dopravních spojů, pak navštěvují školní jídelnu, pokud ale musí na další dopravní spojení čekat delší dobu, odjíždějí ihned po skončení vyučování domů.

V současné době probíhá Operační program potravinové a materiální pomoci v Ústeckém kraji. Příspěvek na stravování také v rámci kraje zajišťuje organizace Women for women a další.

### 1.3.6 Základní školy Ústeckého kraje ve výsledcích mezinárodních srovnávacích studií

Zjištění PISA 2018 potvrzují některé dlouhodobé charakteristiky českého vzdělávacího systému. Jedním z nich je přetrvávání či dokonce prohlubování rozdílů ve výsledcích žáků stejného druhu škol v jednotlivých regionech (PISA, 2018). Tyto výsledky bohužel vyznívají pro Ústecký kraj výrazně negativně.



Protože v diskusích o výsledcích škol často zaznívá argument, že v regionech s výrazně problematičtější socioekonomickou a sociokulturní strukturou (například vyšší výskyt nezaměstnanosti, chudoby, sociálního vyloučení) mají školy horší výchozí pozici, je patrně nejobektivnějším ukazatelem, dle něhož lze sledovat kvalitu škol v daném regionu, **porovnání výkonu jejich žáků ve vazbě na index ESCS** (index sociokulturní a socioekonomické úrovně). Index kombinuje informace o dosaženém vzdělání a povolání rodičů s informacemi o vybavenosti domácnosti a jejich kulturních a vzdělávacích zdrojích. Tento index je mezinárodně uznávaným indikátorem při měření celkové sociokulturní a socioekonomické úrovně rodin.

Národní zpráva z mezinárodního šetření PISA v roce 2015 se výrazněji zaměřovala na výsledky v oblasti přírodovědné gramotnosti. Nejslabšího výsledku v oblasti přírodovědné gramotnosti dosáhli v roce 2015 žáci Karlovarského kraje. Jejich výsledky byly **statisticky významně horší než výsledky žáků téměř všech ostatních krajů, kromě výsledků žáků z Ústeckého kraje** (PISA, 2015). Významným zjištěním je to, že **rozdíly v průměrném socioekonomickém a kulturním zázemí žáků v krajích vysvětlují 47 % rozdílů ve výsledcích krajů** (což je více než v roce 2006, kdy vysvětlovaly 33 % těchto rozdílů). Výrazně lepších výsledků, než by měli mít podle indexu ekonomického, sociálního a kulturního statusu, dosáhli žáci v Libereckém kraji a **výrazně horších žáci v Karlovarském a Ústeckém kraji**.

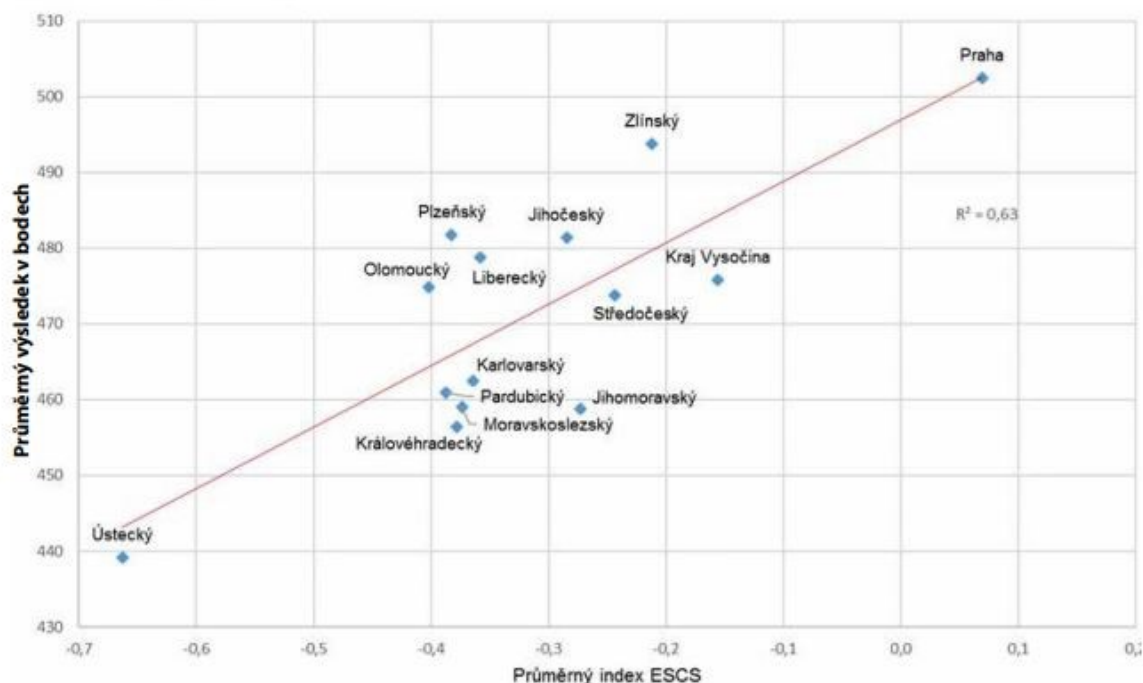
Tedy, **Ústecký kraj patřil mezi dva regiony, v nichž žáci dosahovali ještě výrazně horších výsledků, než by odpovídalo průměrné hodnotě jejich indexu ESCS**. Vzhledem k tomu, že rozdíly v hodnotě tohoto indexu vysvětlují pouze 47 % rozdílů ve výsledcích, je nutné konstatovat, že v podstatě stejnou roli v horších výsledcích žáků Ústeckého kraje hrají **jak sociokulturní a socioekonomické faktory související s rodinným zázemím žáků, tak snížená schopnost škol prostřednictvím kvalitní podpory a spolupráce s dalšími subjekty vstupní hendikepy dětí kompenzovat, a nikoliv ještě prohlubovat**.

Ještě výrazněji se tento jev projevil ve výsledcích mezinárodního šetření PISA v roce 2018, které se výrazněji zaměřovalo na oblast čtenářské gramotnosti. Zajímavé může být například srovnání s hlavním městem Prahou. Hodnota indexu ESCS žáků z hlavního města Prahy a zároveň jejich dosažený průměrný výsledek potvrzuje odlišnost populace pražské od populace v ostatních krajích. Praha má větší koncentraci žáků a rodin, jejichž index ESCS má vyšší hodnotu, zároveň pražští žáci dosáhli nejvyššího výsledku ve čtenářské gramotnosti. Proložená regresní přímka (v následujícím obrázku č. 1.1.) ukazuje, že pražští žáci mají právě takový bodový výsledek, jaký odpovídá jejich hodnotě indexu ESCS. V krajích zobrazených nad proloženou přímkou mají žáci výsledky lepší, než by odpovídalo hodnotě indexu. **V krajích, které se nacházejí pod přímkou, mají žáci horší výsledky, než by se dalo předpokládat dle hodnoty indexu ESCS. Velmi nepříznivá pozice Ústeckého kraje je z tohoto srovnání jasně patrná**. Doplňme, že rozdíly v průměrném socioekonomickém a kulturním zázemí žáků v krajích vysvětlují 63 % rozdílů ve výsledcích krajů v rámci šetření PISA 2018.

**Obr. č. 1.1. Průměrný výsledek a průměrný index ESCS v krajích ČR** (Zdroj: Národní zpráva – Mezinárodní šetření PISA 2018)



**Obrázek 4.8 Průměrný výsledek a průměrný index ESCS v krajích České republiky (PISA 2018 – čtenářská gramotnost)**



Podobně nepříznivé výsledky se projevují v Ústeckém kraji, pokud srovnáme podíl žáků, kteří celkově nedosáhli ani základní gramotnostní úrovně v oblasti čtenářské gramotnosti. **Nejvíce žáků, kteří nedosáhli základní gramotnostní úrovně, je v Ústeckém kraji (36 % - tedy více než každý třetí žák!) a dále v Jihomoravském (32 %) a Moravskoslezském kraji (32 %). Předpokládá se, že tyto žáci mohou mít v budoucnu kvůli svým nedostatkům ve čtenářské gramotnosti problémy nebo mohou představovat společenskou zátěž.** Nejméně takových žáků je v Plzeňském kraji (18 %), Praze (19 %), Zlínském (20 %), Jihočeském (20 %) a Libereckém kraji (20 %).

Naopak, za **pozitivní fakt lze považovat skutečnost, že Ústecký kraj si je nepříznivých výsledků vědom, podpoře přírodovědného a technického vzdělávání je věnována velká pozornost a na podporu této oblasti vzdělávání jsou vyčleňovány významné zdroje. Podobně jsou prostřednictvím kraje podporovány, i když v menší míře, aktivity související s rozvojem komunikačních kompetencí žáků vybraných škol Ústeckého kraje (především projekt PROKOM).** Pozitivně lze hodnotit fakt, že podpora v dané oblasti je směřována především do škol, které ve vyšší míře navštěvují žáci se sociálním znevýhodněním.



## 1.4 CHARAKTERISTIKA STŘEDNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ÚSTECKÉM KRAJI

### 1.4.1 Počty žáků SŠ podle druhu vzdělávání

Střední vzdělávání se v průběhu několika posledních let v obecném měřítku potýká s celkovým úbytkem počtu žáků na středních školách. Na území celé České republiky došlo během čtyř let k úbytku žáků v sektoru středního vzdělávání o 1,5%. V Ústeckém kraji pak během stejného časového období činil úbytek téměř 4% (viz. tab. č.1.21.). Tato skutečnost může do určité míry souviset i s aktuální demografickou křivkou a celkovým odlivem obyvatel z Ústeckého kraje. Ten je mimo jiné zapříčiněn i snižujícím se počtem lukrativních pracovních příležitostí v porovnání s jinými kraji.

**Tabulka č. 1.21. Počet žáků na SŠ (zdroj: Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele)**

Území	Žáci na SŠ celkem			
	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019
ČR	427065	424805	421499	420782
Ústecký kraj	33473	32991	32387	32151

Pohyb v počtech žáků se však liší podle zřizovatelů. Zatímco **na středních školách zřizovaných Ústeckým krajem je evidován pokles počtu žáků, na školách ostatních zřizovatelů meziročně počet žáků v denní formě vzdělávání celkově narostl o cca 120 žáků.**

**Tabulka č. 1.22. Počet středních škol v jednotlivých okresech v Ústeckém kraji (zdroj: Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Ústeckém kraji ve školním roce 2013-2018)**

Okres	Zřizovatel			
	Ústecký kraj	obec	církev	Privátní sektor
Děčín	16	1	1	2
Chomutov	7	1	0	0
Litoměřice	9	0	0	6
Louny	6	0	0	4
Most	7	2	0	7
Teplice	6	1	1	3
Ústí nad Labem	8	0	0	3

Ve školním roce 2017/2018 bylo zájemcům nabízeno v Ústeckém kraji studium na 91 středních školách. Nejvyšší počet škol, tedy 16 (17,5%), se nachází v okrese Děčín, který je zároveň nejlidnatějším okresem Ústeckého kraje.

Zejména školy jiných zřizovatelů mají výrazně nenaplněnou kapacitu, která je více než dvojnásobná oproti aktuálnímu počtu žáků v těchto školách. Celkově má na území Ústeckého kraje sídlo 28 aktivních středních škol, které nezřizuje Ústecký kraj.

V segmentu středního vzdělávání jsou žáci se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním nejpočetněji zastoupeny především v rámci oborů kategorie E a H. Tyto obory kladou na žáky nižší nároky v oblasti všeobecného i obecně odborného vzdělání, žáci jsou tak připravováni především pro výkon jednoduchých prací v manuálních a dělnických profesích. V rámci tohoto typu



oborů je také stabilnější počet nastupujících žáků. Během posledního roku se u oborů typu E a H (H - střední vzdělávání s výučním listem) snížil počet nastoupivších žáků o 0,8%, zatímco u oborů K,L, L/0, L/5 (obory se závěrečnou maturitní zkouškou) o 8,7%, což je prakticky desetinásobně vyšší pokles.

**Tabulka č. 1.23. Počet žáků SŠ v Ústeckém kraji (zdroj: Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele)**

Jednotlivé obory	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Střední vzdělání bez výučního listu a maturitní zkoušky (E)	58	54	55
Střední vzdělání s výučním listem (H)	2840	3007	2 982
Střední vzdělání s maturitní zkouškou (M)	5475	5650	5 161

## 1.5 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

**Tabulka č. 1.24. Podíl žáků vzdělávaných ve speciálních třídách a žáků individuálně integrovaných na SŠ v Ústeckém kraji (zdroj: Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele)**

	Počet žáků běžné třídy	Počet žáků speciální třídy	Počet žáků celkem	Podíl žáků ve sp. tř.	Počet ind. integr.	Podíl žáků se SVP v běžných třídách
2009/2010	39392	1407	40799	3,449	260	0,66
2010/2011	38068	1388	39456	3,518	309	0,812
2011/2012	36353	1036	37389	2,771	480	1,32
2012/2013	34228	966	35194	2,745	556	1,624
2013/2014	32651	824	33475	2,462	656	2,009
2014/2015	31798	633	32431	1,952	642	2,019
2015/2016	30955	605	31560	1,917	870	2,811
2016/2017	30740	498	31238	1,594	945	3,074
2017/2018	30237	590	30827	1,914	947	3,132
2018/2019	30186	534	30720	1,738	1230	4,075

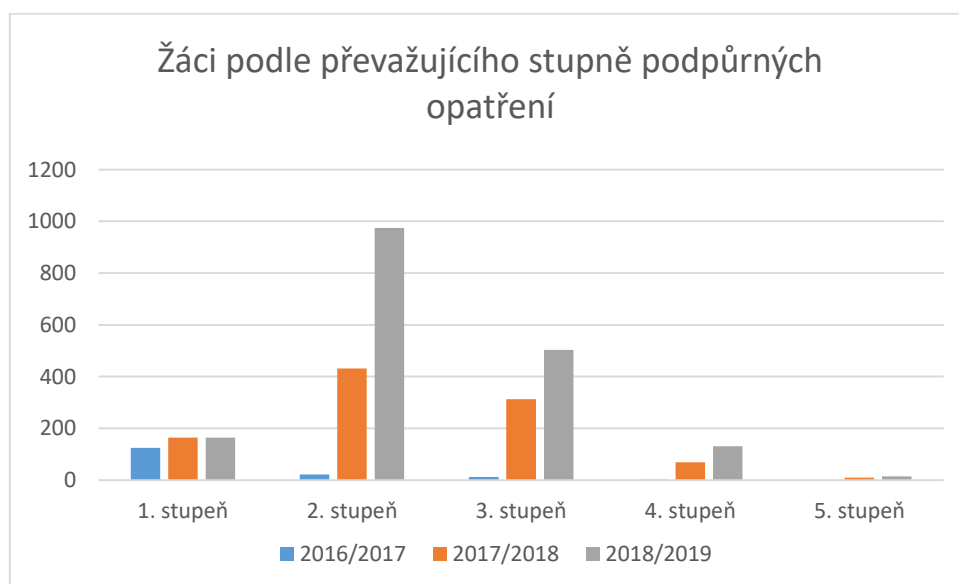
Žáci se zdravotním postižením jsou v segmentu středního školství vzdělávání buď ve speciálních třídách, nebo individuálně integrováni ve třídách běžných. Ve školním roce 2009/2010 byl počet žáků navštěvující speciální třídy o 62% vyšší než v současnosti. Naopak počet integrovaných žáků byl ve školním roce 2009/2010 nižší o 78,9% než ve školním roce 2018/2019. Tento trend lze v souladu s postupným prosazováním inkluzivních principů ve vzdělávání hodnotit pozitivně. A je možné doplnit, že obdobně se projevuje také ve stoupajícím počtu individuálně integrovaných žáků ve vazbě na jednotlivé stupně podpůrných opatření (viz tabulka č. 1.24.).



**Tabulka č. 1.25. - Žáci podle převažujícího stupně podpůrných opatření (zdroj: Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele)**

	2016/2017		2017/2018		2018/2019	
	Běžné třídy	Speciální třídy	Běžné třídy	Speciální třídy	Běžné třídy	Speciální třídy
1. stupeň	125	X	164	X	162	2
2. stupeň	22	0	382	50	937	38
3. stupeň	11	1	128	185	262	241
4. stupeň	2	0	14	55	20	111
5. stupeň	0	0	1	8	1	13
<b>Celkem</b>	<b>160</b>	<b>1</b>	<b>689</b>	<b>298</b>	<b>1382</b>	<b>405</b>

**Graf 1.3. Žáci podle převažujícího stupně podpůrných opatření v Ústeckém kraji (zdroj: Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele)**



Od počátku platnosti novelizace školského zákona a zavedení „nárokovosti“ podpůrných opatření kontinuálně stoupá počet žáků se SVP individuálně integrovaných v běžných třídách a logicky také stoupá počet využívaných podpůrných opatření.

**Tabulka č. 1.26. Žáci vzdělávající se v běžné třídě podle druhu postižení v Ústeckém kraji (zdroj: Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele)**

	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019
--	-----------	-----------	-----------	-----------



<b>Mentální postižení</b>		142	137	86	62
z toho	středně těžké postižení	2	2	1	1
	těžké postižení	0	1	0	0
<b>Sluchové postižení</b>		23	26	28	27
	z toho těžké postižení	7	8	10	9
<b>Zrakové postižení</b>		22	15	18	14
	z toho těžké postižení	3	3	2	3
<b>Se závažnými vadami řeči</b>		11	19	26	48
<b>Tělesně postižení</b>		27	26	24	28
	z toho těžce postižení	14	12	11	6
<b>S více vadami</b>		26	24	35	57
	z toho hluchoslepí	0	0	0	0
<b>Se závažnými poruchami učení (niž.st.víc.el.g.)</b>		46	40	31	45
<b>Se závažnými poruchami učení (bez niž.st.víc.el.g.)</b>		527	527	568	746
<b>Se závažnými poruchami chování (niž.st.víc.el.g.)</b>		8	6	7	17
<b>Se závažnými poruchami chování (bez n.st.víc.el.g.)</b>		12	21	50	103
<b>Žáci s PAS</b>		26	35	30	39
<b>Celkem</b>		<b>870</b>	<b>876</b>	<b>903</b>	<b>1186</b>

Jak je patrné z údajů uvedených v tabulce č. 1.26., v průběhu vykazovaného období došlo k nárůstu počtu žáků se závažnými poruchami chování o 88%. Tato skutečnost mohla být zapříčiněna změnami v diagnostické praxi a rovněž obecně vyšší mírou výskytu diagnóz v tomto segmentu.

Mezi základní faktory vzniku poruch chování patří kromě genetických dispozic i vliv sociálního prostředí a faktory psychologické. Negativní sociální a rodinné prostředí může zahrnovat nestabilitu rodinného prostředí, absenci emocionálního zázemí a bezpečí, výskyt vysoce rizikových jevů jako je zneužívání návykových látek atd. **Zásadní vliv mohou mít také dlouhodobě neřešené psychické problémy a nedostatečná péče o duševní zdraví jednotlivce. Zde se mohou naplno projevit důsledky dlouhodobé a výrazné absence odborníků v dané oblasti.**

Nárůst počtu žáků SŠ se závažnými vadami řeči je nejpravděpodobněji důsledkem dlouhodoběji se zvyšujícího množství těchto žáků v MŠ a ZŠ. Je možné poznamenat, že u SŠ zaměřených výrazněji na manuální činnost žáků (při dílčí vhodné úpravě ústních zkoušek a vhodné podpoře těchto žáků), nemusí uvedené postižení výrazněji ovlivňovat studijní výsledky žáků s tímto typem znevýhodnění.

**Tabulka č. 1.27. Počet žáků ve speciálních třídách podle druhu postižení/znevýhodnění v Ústeckém kraji (zdroj: Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele)**

	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	
<b>Mentální postižení</b>	320	182	218	178	
z toho					
	středně těžké postižení	20	19	27	28
	těžké postižení	2	2	3	2
<b>Sluchové postižení</b>	0	0	1	1	
	z toho těžké postižení	0	0	1	1
<b>Zrakové postižení</b>	1	1	5	3	



	<b>z toho těžké postižení</b>	1	1	0	0
<b>S vadami řeči</b>		2	0	1	7
	<b>z toho těžké postižení</b>	0	0	1	0
<b>Tělesné postižení</b>		0	0	3	4
	<b>z toho těžké postižení</b>	0	0	1	2
<b>S více vadami</b>		138	134	152	151
	<b>z toho hluchoslepí</b>	0	0	0	0
<b>Vývojové poruchy učení</b>		1	1	3	3
<b>Vývojové poruchy chování</b>		2	1	4	6
<b>Žáci s PAS</b>		5	3	3	3
<b>Celkem</b>		<b>469</b>	<b>322</b>	<b>390</b>	<b>356</b>

**Tabulka č. 1.28. Žáci se SVP a nadaní (dopl. údaje) v Ústeckém kraji (zdroj: Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele)**

	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019
<b>Žáci se SVP v denní formě vzdělávání</b>	1610	X	1473	1773
<b>zdrav. postižení (§16odst. 9 ŠZ)</b>	1339	X	X	1542
<b>s jiným zdrav. znevýhodněním</b>	247	X	X	389
<b>ostatní <sup>1)</sup></b>	88	X	X	114
<b>z toho</b>				
<b>kategorie K</b>	X	X	X	6
<b>kategorie Z</b>	X	X	X	96
<b>kategorie V</b>	X	X	X	12
<b>Nadaní žáci</b>	30	X	37	57
<b>z toho mimořádně nadaní <sup>2)</sup></b>	30	X	19	19
<b>Žáci plnící povinnou školní docházku</b>	2411	X	2448	2470
<b>z toho se SVP</b>	75	X	51	88
<b>s IVP</b>	53	X	24	20

1) Rozumí se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu odlišeného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek.

2) Uvádějí se žáci mimořádně nadaní, jejichž nadání bylo potvrzeno na základě vyšetření ŠPZ.

V kategorii žáků s jiným zdravotním znevýhodněním jsou nejvýrazněji zastoupeni žáci s chronickými onemocněními (např. diabetes), záchvatovitými onemocněními (např. epilepsie), psychiatrickými diagnózami, astmatem, závažnými alergiemi či závažnými následky úrazů. Školy upozorňují na to, že lékařské zprávy doporučující vzdělání v příslušném oboru neodpovídají vždy reálným schopnostem a možnostem žáka s ohledem na jeho zdraví (např. u žáků s epilepsií je problematická práce ve výškách apod.).





### 1.5.1 Absence žáků středních škol

**Tabulka č. 1.29. Absence žáků SŠ v Ústeckém kraji** (zdroj: Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Ústeckém kraji ve školním roce 2013-2018)

	2015/2016		2016/2017		2017/2018	
	1. pololetí	2. pololetí	1. pololetí	2. pololetí	1. pololetí	2. pololetí
<b>celkem žáků</b>	31092	29826	30305	29118	30827	29689
<b>hodin</b>	2541180	2770703	2602593	2550176	2437919	2516057
<b>z t. neoml.</b>	210983	246328	184968	201957	164066	17273
<b>prům./žák</b>	81,73	92,9	85,88	87,58	79,08	84,75
<b>neoml. žák</b>	6,79	8,26	6,1	6,94	5,32	0,58

Během posledních tří let se průměr zmeškaných hodin na jednoho žáka mírně snižuje, přesto je však stále relativně vysoký. Mezi primární příčiny nadměrné absence žáků patří negativní vztah ke škole, vliv rodiny a způsob, jakým daný jedinec tráví svůj volný čas. Je patrné, že střední školy obtížně hledají zdroje motivace žáků a je nezbytné úsilí v tomto směru zvýšit.

Střední školy obecně zaznamenávají podstatně vyšší absenci žáků než základní školy. Ve sledovaném období je průměr na žáka až dvojnásobný. Svoji roli zde hraje skutečnost, že v základní škole žáci plní povinnou školní docházku. Střední škola přijímá i žáky, kterým chybí motivace ke vzdělání a s tím souvisí i jejich absence ve výuce. Patrné je to například z toho, že vyšší absenci mají žáci středních odborných škol než gymnázií. Zároveň žáci středních odborných škol mají problematičtější situaci v tom, že musí navštěvovat také praktickou výuku a jsou tedy limitováni dopravní obslužností. Na střední škole se také vzdělává určitý podíl žáků starších 18 let a ti si zajišťují omlouvání absencí samostatně, což některé ze škol hodnotí jako problematické. Dle pedagogů uvedených škol je častým důvodem absence v prakticky orientovaných oborech snaha studentů získat finanční prostředky prostřednictvím krátkodobé výdělečné činnosti (brigád).

### 1.5.2 Výchovní opatření

**Tabulka č. 1.30. Chování žáků na SŠ** (zdroj: Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Ústeckém kraji ve školním roce 2013-2018)

	2015/2016		2016/2017		2017/2018	
	1. pololetí	2. pololetí	1. pololetí	2. pololetí	1. pololetí	2. pololetí
<b>celkem žáků</b>	31092	29826	30305	29118	30827	29689
<b>2. stupeň</b>	974	987	781	845	740	793
<b>3.stupeň</b>	773	863	731	745	475	548
<b>podmín. vyl.</b>	163	213	179	193	128	169
<b>vyloučení</b>	31	37	20	46	33	29
<b>% 2. st.</b>	3,13	3,31	2,58	2,9	2,4	2,67
<b>% 3. st.</b>	2,49	2,89	2,41	2,56	1,54	1,85



%pod. v.	0,52	0,71	0,59	0,66	0,42	0,57
%vyl.	0,1	0,12	0,07	0,16	0,11	0,1

Ve sledovaném období došlo k mírnému postupnému úbytku počtu žáků hodnocených sníženou známkou z chování. I zde jsou rozdíly mezi jednotlivými typy škol. Ve druhém pololetí dochází, stejně jako na základních školách, k nárůstu počtu udělených výchovných opatření a snížených známek z chování.

### 1.5.3 Přehled čerpaných šablon pro školy zřizované Ústeckým krajem

**Tabulka č. 1.31. Šablony SŠ a VOŠ I - 02\_16\_035** (zdroj: Žádosti o udělení souhlasu zřizovatele s podáním projektové žádosti - odbor SMT ÚK)

Šablona	Počet škol
CLIL ve výuce na SŠ	12
Doučování žáků SŠ ohrožených školním neúspěchem	27
Klub zábavné logiky a deskových her pro žáky ZŠ	1
Koordinátor spolupráce školy a zaměstnavatele	12
Nové metody ve výuce na SŠ	6
Podpora podnikavosti žáků SŠ prostřednictvím volnočasové aktivity - fiktivní firma	3
Sdílení zkušeností pedagogů z různých středních škol prostřednictvím vzájemných návštěv	12
Sociální pedagog	1
Stáže pedagogů u zaměstnavatelů	14
Školní asistent	3
Školní kariérový poradce – personální podpora SŠ	13
Školní psycholog	5
Školní speciální pedagog	2
Tandemová výuka na SŠ	15
Vzájemná spolupráce pedagogů	9
Vzdělávání pedagogického sboru SŠ zaměřené na inkluzi	9
Vzdělávání pedagogických pracovníků SŠ – DVPP v rozsahu 8 hodin	20
Vzdělávání pedagogických pracovníků SŠ – DVPP v rozsahu 16 hodin	17
Vzdělávání pedagogických pracovníků SŠ – DVPP v rozsahu 24 hodin	19
Vzdělávání pedagogických pracovníků SŠ – DVPP v rozsahu 80 hodin	9
Zapojení ICT technika do výuky na SŠ	9
Zapojení odborníka z praxe do výuky na SŠ	18

**Tabulka č. 1.32. Šablony SŠ a VOŠ II - 02\_16\_065** (zdroj: Žádosti o udělení souhlasu zřizovatele s podáním projektové žádosti - odbor SMT ÚK)

Šablona	Počet škol
CLIL ve výuce SŠ	7
Doučování žáků SŠ ohrožených školním neúspěchem	22
Klub pro žáky SŠ	9



Komunitně osvětová setkávání	9
Koordinátor spolupráce školy a zaměstnavatele SŠ	12
Nové metody ve výuce v SŠ	5
Profesní rozvoj pedagogů	1
Projektový den ve škole	16
Projektový den mimo školu	11
Sdílení zkušeností pedagogů z různých škol prostřednictvím vzájemných návštěv	15
Sociální pedagog	1
Stáže pedagogů u zaměstnavatelů	17
Školní asistent	3
Školní kariérový poradce	18
Školní psycholog	2
Školní speciální pedagog	4
Tandemová výuka v SŠ	14
Využití ICT ve vzdělávání v SŠ	15
Vzájemná spolupráce pedagogů SŠ	11
Vzdělávání pedagogických pracovníků SŠ – v rozsahu 8 hodin	
Vzdělávání pedagogického sboru SŠ zaměřené na inkluzi – vzdělávací akce v rozsahu 8 hodin	6
Vzdělávání pedagogických pracovníků SŠ – DVPP v rozsahu 8 hodin	27
Zapojení ICT technika do výuky v SŠ	6
Zapojení odborníka z praxe do výuky v SŠ	18

Šablony (projekty zjednodušeného vykazování) jsou jedním z možných zdrojů určených k získání finančních prostředků, které mohou mateřské, základní i střední školy využívat na rozvoj své činnosti. Společně se vzrůstajícím počtem žáků se SVP navštěvujících střední školu lze velice pozitivně hodnotit využívání tohoto způsobu financování a to především na zavedení pozice asistenta pedagoga, školního psychologa či speciálního pedagoga na středních školách. Zároveň, jak můžeme sledovat v tabulkách výše, se značná část šablon zaměřuje na možnost podporovat žáky, kteří jsou ohroženi školním neúspěchem, nebo prostřednictvím nich dochází k zavedení pozic koordinátorů spolupracujících s budoucími, potenciálními zaměstnavateli. Společně se stoupajícím počtem odchodů studentů v průběhu jejich studia a se stále vyšší procentuální mírou neúspěšnosti středoškolských studentů u závěrečných/maturitních zkoušek je nezbytné setrvat a i nadále pracovat na získávání financí směřujících do těchto sfér.

#### 1.5.4 Nákladovost vzdělávání pro rodinu (vč. školního stravování)

Širší průzkum nákladovosti na středních školách nebyl realizován pro komplikovanost a různorodé zaměření škol. Školy na svých webových stránkách většinou uvádějí nákladovost na jednotlivé typy oborů. Sběr dat tohoto typu bude realizován v následujícím období.



### 1.5.5 Socioekonomické a sociokulturní znevýhodnění

Nezanedbatelná část žáků středních škol v Ústeckém kraji pochází ze sociokulturně či socioekonomicky znevýhodněného prostředí (případně přímo ze sociálně vyloučených lokalit). Zejména tato skupina žáků je výrazně ohrožena předčasným odchodem ze vzdělávání a toto riziko se dlouhodobě nedaří efektivně redukovat.

Jako zásadní problém sekundárního vzdělávání v Ústeckém kraji se tedy stále jeví předčasné odchody ze vzdělávání, a to obzvláště v prvním ročníku středních škol. Jedná se o předčasné ukončení vzdělávání, které je často úzce spjato se sociálním vyloučením a nižším socioekonomickým statutem. Tento jev napomáhá k dlouhodobě nízké úrovni vzdělání v kraji a k reprodukci chudoby a sociálního vyloučení, s čímž se pojí také dlouhodobé náklady z veřejných rozpočtů. Pro tento jev neexistuje dostatek analytických dat, avšak je známo, že za poslední dekádu došlo ke znatelném nárůstu podílu žáků předčasně ukončujících vzdělávání, a to zejména v oblasti severozápadních Čechách, tedy rovněž v Ústeckém kraji. V České republice došlo v letech 2013 - 2017 k nárůstu míry předčasných odchodů ze vzdělávání z 5,4 na 6,7 %, což je nejčastěji přičítáno státním maturitám. Na druhou stranu regionální rozdíly poukazují na **nárůst předčasných odchodů ze vzdělávání v Ústeckém kraji z 9,4 % na 15,6 % v roce 2017**.<sup>3</sup> Vzhledem ke skutečnosti, že Ústecký kraj nemá za poslední roky obdobné údaje k dispozici, jeví se jako velmi důležité začít aktivně tato data sbírat a analyzovat. Situace, kdy v rámci kraje každý řádově šestý žák předčasně ukončí vzdělávání, je alarmující, a žádá si přijetí dostatečně efektivních opatření, která jsou bez konkrétních podkladových dat a analýzy dobré praxe v regionu, těžko realizovatelná.

### 1.5.6 Úspěšnost žáků u maturitních zkoušek

V následujících tabulkách je možné sledovat celkové počty tzv. prvomaturantů v porovnání s celkovou populací devatenáctiletých v ČR i jednotlivých regionech. Prezentována jsou rovněž přehledová data týkající se neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky.

**Tabulka č. 1.33. Počet maturujících studentů** (zdroj: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání – Oddělení analýz, 2018)

Počet přihlášených prvomaturantů 2018 a populace 19letých	Populace 19letých	Celkem	Gymnázia	Lycea	SOŠ	SOU	Nástavby
<b>CELKEM</b>	92799	69091	21134	3531	34249	4970	5207
Hlavní město Praha	9676	10518	3674	666	4979	520	679
Jihočeský	5688	4295	1257	232	2130	324	352
Jihomoravský	9987	7586	2589	356	3528	563	550
Karlovarský	2709	1485	484	52	774	100	75
Kraj Vysočina	4887	3840	1029	146	2072	291	302
Královéhradecký	5049	3947	1178	226	2079	250	214
Liberecký	4076	2438	659	139	1288	164	188

<sup>3</sup> Srov: [https://idea.cerge-ei.cz/files/Predcasne\\_odchody\\_prezentace\\_IDEA2.pdf](https://idea.cerge-ei.cz/files/Predcasne_odchody_prezentace_IDEA2.pdf) ;  
<https://www.infoabsolvent.cz/Temata/ClanekZP/6-3-06>



Moravskoslezský	10999	8013	2445	514	3761	627	666
Olomoucký	5658	4521	1317	209	2109	409	477
Pardubický	4853	3441	975	150	1752	351	213
Plzeňský	4910	3509	939	182	1853	276	259
Středočeský	11476	6322	1885	347	3164	322	604
Ústecký	7606	4922	1385	261	2693	249	334
Zlínský	5225	4254	1318	51	2067	524	294

**tabulka 1.34. Úspěšnost studentů u MZ (zdroj: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání – Oddělení analýz)**

Absolutní + potenciální neúspěšnost (%)	Celkem	Gymnázia	Lycea	SOŠ	SOU	Nástavby
<b>CELKEM</b>	9,9	1,3	3,2	9,6	18,6	28,2
Hlavní město Praha	8,9	2,3	3,3	8,7	17,7	26,5
Jihočeský	9,2	1,0	1,7	8,7	15,6	24,3
Jihomoravský	9,0	1,2	3,0	9,1	15,7	24,8
Karlovarský	13,3	1,6	4,1	13,4	28,9	42,3
Kraj Vysočina	7,7	0,5	2,3	6,3	16,6	22,9
Královéhradecký	8,7	0,8	2,4	8,5	17,5	26,0
Liberecký	11,4	1,5	4,6	11,2	20,1	31,3
Moravskoslezský	10,1	1,4	3,5	9,8	20,3	30,1
Olomoucký	9,0	0,8	1,7	7,8	16,8	24,6
Pardubický	8,0	0,8	3,4	8,5	13,9	22,4
Plzeňský	10,2	1,2	3,6	8,9	17,3	26,2
Středočeský	11,1	0,8	2,7	11,2	19,8	31,0
Ústecký	16,4	1,9	5,9	17,1	34,0	51,1
Zlínský	7,2	0,7	2,7	5,7	14,7	20,5

Z dat prezentovaných v tabulkách je jasně patrné, že v Ústeckém kraji je poměrově poměrně nízký počet maturantů, nicméně míra jejich neúspěšnosti je ze všech regionů v ČR jednoznačně výrazně nejvyšší. Tento stav je vyústěním dlouhodobě se projevujících dílčích problémů jak v oblasti středního, tak i základního školství. Potvrzuje tak jednoznačně potřebu systémové podpory rozvoje kvality na všech stupních vzdělávací soustavy.

## 1.6 ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ PRACOVÍŠTĚ ÚSTECKÉHO KRAJE

Školská poradenská pracoviště lze rozdělit do dvou základních rovin. Jednak na Pedagogicko-psychologické Poradny (dále PPP) a na Speciálně Pedagogická Centra (dále jen SPC).

Ústecký kraj zřizuje Pedagogicko-psychologickou poradnu Ústeckého kraje, při které je zřízeno oddělení Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. V Ústeckém kraji je v současné době celkem 11 detašovaných pracovišť. Tato organizace poskytuje poradenské služby napříč všemi typy škol. Kromě diagnostických činností jsou poskytovány služby v oblasti terapie, primární prevence a



reedukace. PPP ÚK nabízí konzultační činnost rodičům i školám. Nejčastějším důvodem návštěvy v pedagogicko – psychologických poradnách jsou výukové problémy. Jako často akcentovanou obtíž se žáky s poruchami chování se však jejich počet snížil z 1664 v roce 2017/2018 na 1339 v roce 2018/2019. PPP se věnuje také mimořádně nadaným, na tuto oblast se specializuje pracoviště v Kadani. PPP se potýká s problémem nedostatku odborných pracovníků, přesto se snaží udržet standard služeb vysokou efektivitou práce. Počet zaměstnanců PPP je nastíněn v následující tabulce.

**Tabulka č. 1.35. Pracovníci PPP ve školním roce 2018/2019**

	fyzicky	z toho ženy	přepočtení na plně zaměstnané
Psychologové	20	19	19,2
Speciální pedagogové	48	48	42,8
Metodici prevence	1	1	0,2
Sociální pracovníci	13	13	13
Administrativní pracovníci	7	7	6,7
celkem	89	88	81,9

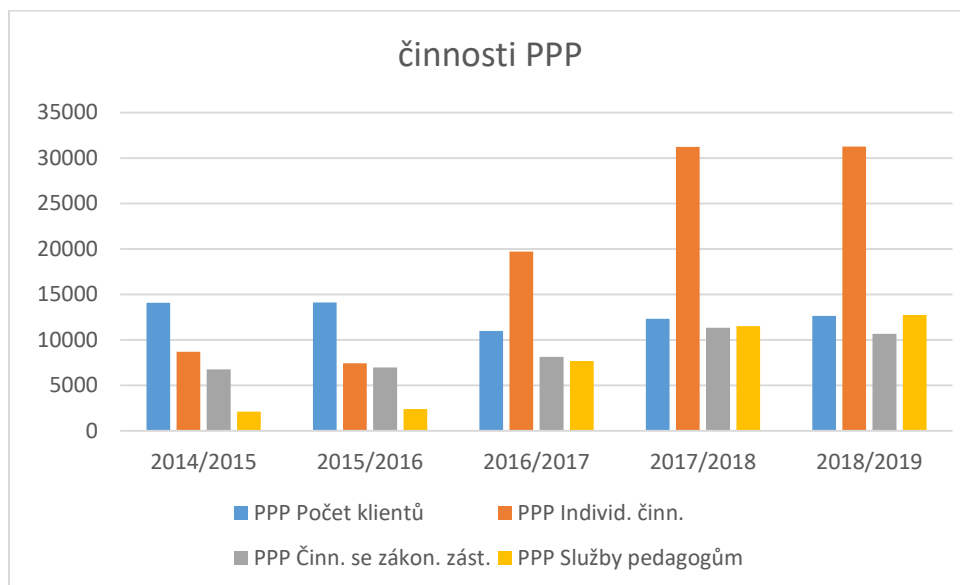
V dalším období je možné doporučit spolupráci kraje s PPP zaměřit na žáky s poruchami učení a chování a také na péči o nadané žáky. Další oblastí bude kariérové poradenství. Významnou roli při plnění bude mít další vzdělávání pedagogických pracovníků, které se bude zajišťovat především ve spolupráci s touto organizací.

#### **Seznam PPP v Ústeckém kraji:**

- PPP Děčín – Čs. armády 1164/8 , 405 02 Děčín I
- PPP Chomutov – Na Průhoně 4800, 430 03 Chomutov
- PPP Kadaň – Fibichova 1129, 432 01 Kadaň, dislokované pracoviště Klášterec n. O.
- PPP Litoměřice - Palachova 18, 412 01 Litoměřice
- PPP Louny – Postoloprtská 2636, 440 01 Louny
- PPP Most – J. Palacha 1534, 434 01 Most, dislokované pracoviště Litvínov
- PPP Rumburk – Sukova 6, 408 01 Rumburk
- PPP Roudnice n. L. – Karlovo nám. 71, 413 01 Roudnice n. L.
- PPP Ústí n. L. – Čelakovského 703/2, 400 07 Ústí n. L.
- PPP Žatec – Smetanovo nám. 331, 438 01 Žatec
- PPP Teplice – Lípová 651/9, 415 01 Teplice, dislokované pracoviště Bílina

Následující graf reflektuje objem a progres úkonů odborných pracovníků, které vykonávají.

**Graf č. 1.4. Přehled úkonů odborných pracovníků PPP od 2014 do 2019**



Z grafu výše lze vyčíst znatelnou změnu pracovní náplně PPP v posledních letech. Razantní nárůst je primárně v oblasti individuální činnosti pracovníků, avšak také služby pedagogům. Právě navýšení služeb pedagogům lze vnímat jako velice pozitivní trend, který ukazuje na potřebu vzrůstající spolupráce mezi pracovníky PPP a pedagogy. Navýšení individuální činnosti lze vysvětlit ve vazbě na změnu legislativy, kdy PPP nově pracovala na bázi individuální diagnostické činnosti směřující k určení potřeby podpůrných opatření, což bylo zcela novou agendou, která dnes tvoří největší podíl práce.

Druhou variantou školního poradenského pracoviště jsou Speciálně pedagogická centra. Podle vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, speciálně pedagogická centra poskytují poradenské služby zejména při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Každé centrum poskytuje poradenské služby v rozsahu odpovídajícím jednomu nebo více typům žáků s postižením. Činnost SPC se uskutečňuje nejčastěji ambulantně na pracovištích SPC a návštěvami pedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních. Na rozdíl od pedagogicko-psychologické poradny probíhá péče případně v rodinách a v zařízeních pečujících o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V Ústeckém kraji působí celkem 11 speciálně pedagogických center různých zřizovatelů. Nejvíce jich zřizuje Ústecký kraj, případně jsou zřizovány obcemi či soukromými subjekty.

#### **SPC při školách zřizovaných Ústeckým krajem:**

- Logopedická základní škola, Měcholupy 1, příspěvková organizace
- Speciální základní škola a Speciální mateřská škola a Praktická škola, Děčín, příspěvková organizace
- Speciální základní škola a Speciální mateřská škola, Teplice, Trnovanská 1331, příspěvková organizace
- Speciální základní škola, Mateřská škola a Praktická škola, Ústí nad Labem, Pod Parkem 2788, příspěvková organizace



- Základní škola speciální, Základní škola praktická a Praktická škola, Litoměřice, Šaldova 6, příspěvková organizace

#### **SPC při školách zřizovaných obcemi:**

- Základní škola a Mateřská škola, Žatec, Dvořákova 24, okres Louny
- Základní škola speciální a Praktická škola Litvínov, Šafaříkova 991, okres Most
- Základní škola, Bílina, Aléská 270, okres Teplice, příspěvková organizace
- Speciálně pedagogické centrum Rumburk (dislokované pracoviště SPC Děčín) Sukova 870/6 408 01 Rumburk

#### **SPC při školách jiných zřizovatelů:**

- Mateřská škola speciální, Demosthenes, o.p.s.

V posledních letech se počet pracovníků SPC v kraji drobně navýšil, jedná se primárně o souvislost s legislativními změnami a nutností navýšení personálních kapacit ve školských poradenských zařízeních. Obecně lze zmínit, že počty odborníků jsou v posledním roce ustálené, avšak stále existuje jistá poptávka po jejich rozšíření, což není reálné nejen z hlediska nedostatku financí, ale také z důvodu reálného nedostatku daných odborníků na trhu práce. Nejvyšší poptávku deklarují školy ve vztahu k zajištění pozice školního psychologa. Zajistit v rámci Ústeckého kraje kvalifikované odborníky pro výkon této profese je však v současné době velmi obtížné. Významná je rovněž poptávka škol po kvalifikovaných odbornících v oblasti speciální pedagogiky (zejména po odbornících, kteří jsou kompetentní realizovat odborné poradenství v dané oblasti). Pedagogická fakulta UJEP v Ústí nad Labem sice realizuje studijní obor Speciální pedagogika – poradenství, který se zaměřuje právě na přípravu odborníků v oblasti speciální pedagogiky pro poradenská zařízení. Tento obor je však realizován dosud krátce a počet jeho absolventů zatím není takový, aby dokázal pokrýt potřeby pracovišť působících v kraji. Nadto je nutné konstatovat, že komplementárně je zapotřebí personálně zajistit také expertní pozice na školních poradenských pracovištích, která se často rozrůstají právě o školní speciální pedagogy, psychology či koordinátory inkluze, kteří jsou financováni z rozvojových programů MŠMT, což na jednu stranu napomáhá snižovat vyčerpání pracovníků SPC a PPP, zlepšuje spolupráci se školami, avšak rovněž vytváří další významné potřeby v oblasti odborných personálních kapacit.

V SPC se postupně mění struktura činností, kdy došlo k zvýšení objemu vykonávané individuální činnosti s klienty, diagnostiky, avšak hlavně došlo k velkému nárůstu kontrol a přípravy podpůrných opatření u žáků bez IVP (o 61 %). Tato situace je tak srovnatelná se situací v rámci PPP, kde rovněž došlo k rapidnímu nárůstu celkového objemu v oblasti tzv. individuální činnosti.

V uplynulém období se podařilo síť krajem zřizovaných SPC rozšířit o jedno detašované pracoviště v lokalitě Šluknovského výběžku, konkrétně v Rumburku, kde docházelo k problémům se zajištěním dostupnosti této služby. Speciálně pedagogická centra by se také v budoucnu měla intenzivně zaměřovat na poskytování poradenské podpory pedagogům na školách, podobně jako zákonným





zástupcům dětí a žáků. Tento trend úzce souvisí s postupnými změnami v oblasti vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření, kdy se postupně mění pracovní náplň poradenských pracovníků, a to směrem k individuální činnosti, vytváření IVP, k činnostem směřujícím právě ke stanovování podpůrných opatření atd.

Aktuální výzvou pro SPC je strategická práce se školními poradenskými pracovišti na jednotlivých školách, což může mít vliv na snížení počtu úkonů, které je nutné v rámci činnosti školských poradenských zařízení realizovat v oblasti diagnostiky či rediagnostiky, a to v případě vhodných podpůrných opatření pro žáky a nastavení dlouhodobé podpory pedagogům při práci s diverzifikovanými kolektivy na školách. Obecně lze konstatovat, že čím více činností budou díky dlouhodobé podpoře ze strany školských poradenských zařízení schopna realizovat školní poradenská pracoviště na jednotlivých školách, tím větší prostor školská poradenská zařízení získají pro náročnější činnosti a sníží se tlak na personální zajištění způsobený nadměrným objemem standardních činností. Velikou výzvou zároveň značnou příležitostí je do budoucna zavedení pozic koordinátorů inkluze na školách, případně na obcích. Podobné pozice byly v Ústeckém kraji pilotně ověřovány z projektů OPVVV, avšak s různou náplní práce. V některých případech se jednalo právě o pozici KI na školách, někdy naopak v gesci municipality. V nadcházejícím období se počítá, že KI budou koordinováni jak ze strany poradenských pracovišť, tak ze strany UJEP, konkrétněji Centra pro sociální inovace a inkluzi ve vzdělávání. Obdobnou podporu lze očekávat ze strany kraje v oblasti rozvoje činnosti kariérních poradců, jejichž činnost bude výrazněji zacílena na prevenci předčasného ukončování vzdělávání, a to zejména u žáků pocházejících ze sociokulturně či socioekonomicky znevýhodněného prostředí.

Shrnující údaje o činnosti školských poradenských zařízení jsou uvedeny v následujících přehledových tabulkách a grafech zobrazujících takzvané výkonové ukazatele a případně také vývoj jejich objemu.

**Tabulka č. 1.36. Srovnání počtu klientů za roky 2017-2019**

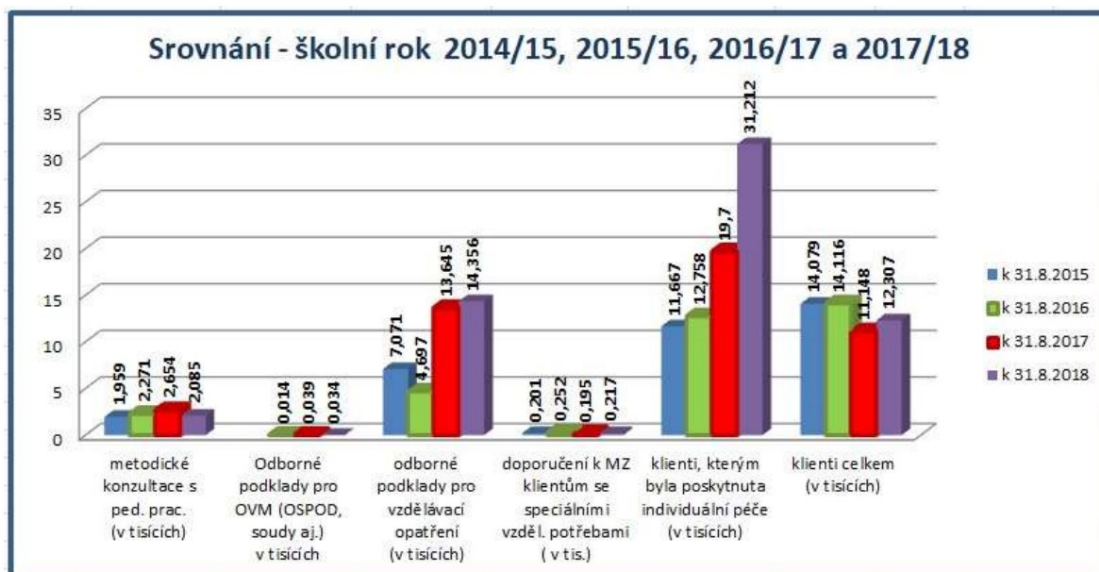
Klienti, kterým byla poskytnuta péče											
	celkem	z toho dívky	z celku							kulturní prostředí nebo jiné životní podmínky	nadání
			poruchy učení	poruchy chování	mentální postižení	vady řeči	PAS	jiné znevýhodnění dle § 16 odst. 9 ŠZ	ostatní		
Ústecký kraj PPP – 2018/2019	12307	4433	4618	1339	601	434	45	524	4746	310	131
Ústecký kraj PPP – 2017/2018	11148	3739	4368	1664	641	586	38	682	3169	508	112

Z tabulky výše a z následujícího grafu vyplývá, že se za poslední rok navýšil o 10 % počet klientů, a zároveň došlo k nárůstu v dalších ze sledovaných ukazatelů, které se týkají počtu klientů, jimž byla poskytnuta péče. Významný vzestup se projevil především v počtu individuálních činností s klienty,



což nejpravděpodobněji souvisí s aplikací nových postupů určených vyhláškou 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů.

**Graf č. 1.5. Srovnání práce PPP za roky 2014-2018**





**Tabulka. 1.37. - Objem činnosti SPC v Ústeckém kraji**

charakter činnosti		počet celkem
Individuální činnost s klienty		38 194
z toho	psychologická diagnostika	2 204
	psychologická intervence	767
	speciálně pedagogická diagnostika	4 757
	speciálně pedagogická intervence	17 915
	péče sociálního pracovníka	926
	kontroly IVP	3 929
	kontroly PO bez IVP	1 823
	jiná individuální péče	5 873
Komplexní diagnostika		2 236
Skupinové činnosti s klienty		686
z toho	depistáže	238
	reedukační skupiny	222
	ostatní	226
Služby pedagogům	metodická podpora ŠPZ(PO)	2 567
	jiné metodické konzultace a služby	10 358
Poradenské činnosti se zákonnými zástupci	individuální	20 574
	skupinové	194
Ostatní odborné činnosti	publikační činnost, metodické materiály	131
	stáže studentů (hod)	651
Počet pobytových akcí (pobyty s dětmi, žáky, rodiči ap.)		2
Počet osobodní pracovníků na pobytových akcích		79
Zprávy a doporučení pro vzdělávací/ výchovná opatření		9 038
z toho	doporučení k zařazení do spec. třídy/školy	2 483
	doporučení funkce asistenta pedagoga	1 432
	doporučení vzdělávání podle IVP	2 989
	doporučení k odkladu školní docházky	511
Odborné podklady pro orgány veřejné moci		24

Jak již bylo zmíněno, zvyšuje se podíl individuální činnosti s klienty, která byla o 10% vyšší než v předchozím školním roce. O 14% se zvýšil objem činností v oblasti psychologické i speciálně pedagogické diagnostiky. Nejvyšší nárůst objemu činnosti (o 61%) byl zaznamenán v oblasti kontroly podpůrných opatření bez individuálních vzdělávacích plánů. Speciálně pedagogická centra ve velké míře poskytovala metodickou podporu pedagogům a poradenskou činnost zákonným zástupcům. Tato skutečnost úzce souvisí s postupnými změnami v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Celkově lze shrnout, že školská poradenská zařízení plní svou funkci v kraji, avšak jejich činnost je limitována jejich stávajícími personálními kapacitami.



## 1.7 ASISTENTI PEDAGOGA NA ŠKOLÁCH ÚSTECKÉHO KRAJE

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí, žáků a studentů formou individuální integrace, nebo který vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči.

Funkce asistenta pedagoga se řadí mezi podpůrná opatření při vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, tj. dětí, žáků a studentů, kteří k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními **potřebují poskytnutí podpůrných opatření**. Mezi primární činnost asistenta pedagoga patří zejména individuální pomoc žákům při začleňování se a přizpůsobení se školnímu prostředí, při zprostředkování učební látky, dále pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, podpora vzájemné komunikaci jak mezi žákem a pedagogem, tak i mezi žáky navzájem, spolupráce s rodiči atd. Asistent pedagoga vždy pracuje pod metodickým vedením pedagoga, který zodpovídá za průběh i výsledky vzdělávání.

První zapojení asistentů pedagoga probíhalo ve speciálních školách spolu s přijetím *vyhlášky 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách*. V roce 2004, spolu s novým Školským zákonem, následně docházelo k postupnému nárůstu počtu asistentů pedagoga využívaných v běžných třídách MŠ a ZŠ, především pro podporu integrovaných žáků.

**Tab. č. 1.38a. Vývoj počtu asistentů pedagoga (MŠ/ZŠ/ZŠ) v Ústeckém kraji (Zdroj: Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Ústeckém kraji ve školním roce 2013-2018 )**

	2013/2014			2014/2015			2015/2016		
	MŠ	ZŠ	SŠ	MŠ	ZŠ	SŠ	MŠ	ZŠ	SŠ
Počet AP MŠ pro žáky se ZP	35	332	18	67	473	21	82	516	22
Počet AP MŠ pro děti se sociálním znevýhodněním	3	94	-	7	98	-	4	91	-
Celkový počet AP	38	426	18	74	571	21	86	607	22
Celkový počet žáků se SVP	788	8371	1544	856	8373	1329	862	8247	1509

**Tab. č. 1.38b. Vývoj počtu asistentů pedagoga (MŠ/ZŠ/ZŠ) v Ústeckém kraji (Zdroj: Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Ústeckém kraji ve školním roce 2013-2018 )**

	2016/2017			2017/2018			
	SŠ	MŠ	ZŠ	SŠ	MŠ	ZŠ	SŠ
Počet AP MŠ pro žáky se ZP	22	136	773	29	-	-	-
Počet AP MŠ pro děti se sociálním	-	4	79	-	-	-	-



<b>znevýhodněním</b>							
<b>Celkový počet AP</b>	22	140	852	29	198	1154	58
<b>Celkový počet žáků se SVP</b>	1509	885	8242	1473	970	8933	1567

Jak vyplývá z tabulky č. 1.38a/b počet asistentů pedagoga (dále jen AP) se v Ústeckém kraji postupně navyšoval na všech uvedených stupních vzdělávání. V posledních letech souvisel nárůst počtu asistentů pedagoga především s novelizací Školského zákona z roku 2015 (s platností od roku 2016) a prosazením konceptu tzv. „nárokovosti“ podpůrných opatření. Nezanedbatelná část asistentů pedagoga byla také ve školách využívána a financována v souvislosti se zapojením do projektů realizovaných v rámci Operačního programu Věda, výzkum a vzdělávání (OP VVV).

V oblasti předškolního vzdělávání se v období od školního roku 2013/2014 do roku 2017/2018 v Ústeckém kraji navýšil počet asistentů pedagoga celkově o 80,8%. Z pohledu podporovaných žáků, se ve sledovaném období navýšil počet AP v MŠ pracujících s dětmi se zdravotním postižením o 74,26 % a počet AP pracujících s dětmi se sociálním znevýhodněním o pouze o jednoho. Ve školním roce 2017/2018 byl v MŠ asistent pedagoga k dispozici pro zhruba každé páté dítě se SVP, zatímco v roce 2013/14 mohlo podporu asistenta využít pouze zhruba každé dvacáté dítě se SVP.

V sektoru základního vzdělávání byl nárůst počtu asistentů pedagoga od roku 2013/14 do roku 2017/18 v absolutních číslech značnější, podílově dosahoval hodnoty 63,08%. Počet asistentů pedagoga, kteří poskytovali podporu žákům se zdravotním postižením se od roku 2013/14 do roku 2017/18 navýšil o 42,9%. V roce 2013/14 podporu AP využil prakticky každý 19 žák se SVP, zatímco v roce 2017/2018 již každý sedmý žák se SVP.

Nejnižší množství asistentů pedagoga využívají žáci vzdělávající se na středních školách. Vzhledem k věku žáků a nabytým zkušenostem (například s ovládnutím kompenzačních pomůcek) již podpora asistenta bývá obecně nezbytná u nižšího počtu žáků. Zajímavým údajem je ale celkový podíl žáků se SVP v tomto stupni vzdělávání. V roce 2017/18 bylo na středních školách zaznamenáno 17% žáků se SVP z celkového počtu žáků vzdělávajících se na středních školách. Oproti tomu ve stejném roce tvořili na základních školách žáci se SVP jen 15% z celkového počtu žáků.

V meziročním srovnání (2017/18-2018/19) se nadto zvýšil počet žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními studujících na střední škole v Ústeckém kraji prakticky o 100%, a to z celkového počtu 1118 žáků na 2042. Největší nárůst je sledován především u podpůrných opatření 2. a 4. stupně. Přestože je tedy počet AP v oblasti středního vzdělávání stále nejnižší, jejich počet se rovněž neustále navyšuje. V rozmezí posledního roku došlo k navýšení o 19,4% a v průběhu let 2013/14-2017/18 dokonce o celých 69%. Veškerá podpora AP je výlučně směřována pouze k žákům se zdravotním postižením.



**Tab. č. 1.39. Vývoj počtu úvazků AP v průběhu let v Ústeckém kraji (Zdroj: Statistická ročenka ve školství - výkonové ukazatele)**

	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
<b>Úvazky AP pro všechny tři sledované oblasti – MŠ/ZŠ/SŠ</b>										
<b>celkem přepočtené</b>	309,3	324,3	316,7	352,7	408,8	480,7	556,4	725,05	1118,2	1384
<b>Pro žáky se ZP</b>	234	251,6	242,6	272,8	334,5	397,4	462,2	548,88	1054,4	1342,4
<b>Pro žáky se soc. znev.</b>	75,3	72,7	74,1	79,9	74,3	83,3	94,2			
<b>Ostatní</b>								176,17	63,73	41,6
<b>Průměrný úvazek</b>	0,82	0,79	0,75	0,73	0,72	0,73	0,73	0,74	0,78	0,78
<b>Celkový počet AP</b>	<b>376</b>	<b>413</b>	<b>425</b>	<b>486</b>	<b>565</b>	<b>660</b>	<b>763</b>	<b>980</b>	<b>1425</b>	<b>1768</b>

Tabulka č. 7.2. doplňuje výše uvedené údaje. Poukazuje na postupně narůstající finanční náročnost vyplývající ze zvyšování počtu AP a především navyšujícího se počtu celkových úvazků těchto pedagogických pracovníků. Zatímco v roce 2017 bylo v Ústeckém kraji na platy asistentů pedagoga využito celkem 161 mil. Kč, v loňském roce to již bylo 436 mil. Kč.

### **1.7.1 Reflexe výkonu pozice asistenta pedagoga v rámci projektu IKAP OŠMT**

V rámci probíhajícího projektu IKAP pořádá Odbor školství, mládeže a tělovýchovy Krajského úřadu Ústeckého kraje pravidelné semináře pro asistenty pedagoga, kterých se kromě nich mohou účastnit i jejich spolupracující učitelé a ředitelé škol. V rámci těchto seminářů byl prováděn průzkum zaměřený na několik důležitých oblastí jejich práce. Asistenti pedagoga a další pedagogičtí pracovníci škol byli požádáni o reflexi vybraných otázek. Výstupy této reflexe uvádíme níže:

#### **Postavení asistenta pedagoga v rámci kolektivu pedagogických pracovníků na ZŠ**

Na podkladě reflexe účastníků semináře existují ve vnímání přínosu asistenta pedagoga při výuce žáků se SVP významné rozdíly mezi jednotlivými školami. Zatímco ve většině případů je tento pedagogický pracovník považován za plnohodnotného a přínosného člena pedagogického sboru, tak na některých školách jej učitelé stále nedokáží vhodně využívat a nastavovat funkční model spolupráce mezi vedoucím učitelem a asistentem. Patrně z tohoto důvodu také dosud nepovažují asistenta pedagoga za vhodný a přínosný mechanismus podpory a nedokáží se s jeho přínosem pro žáky se SVP zcela ztotožnit.



### ***Spolupráci s ostatními partnery, kteří se podílejí na procesu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami***

Nejintenzivnější je spolupráce se dle očekávání dlouhodobě projevuje mezi asistentem a třídním učitelem, těsnější potom na 1. stupni. Naopak s ostatními učiteli už bývá dle hodnocení účastníků ne vždy dostatečná. Důvodem je například obtížná časová dosažitelnost v rámci organizace, neboť vyučování neprobíhá vždy ve stejné třídě. Zvlášť patrné to je na 2. stupni ZŠ a na středních školách. Komunikaci s rodiči zajišťuje především třídní učitel, nicméně, většina dotázaných asistentů pedagoga by přivítala, kdyby i oni byli přítomni u jednání s rodiči. Spolupráce s vedením školy bývá ve většině případů na velmi dobré úrovni. Hůře hodnocená úroveň spolupráce se zpravidla projevuje v případech, kdy o potřebě asistenta pedagoga, coby potřebném podpůrném opatření, nejsou učitelé přesvědčeni. Ale i zde se situace dle účastníků postupně zlepšuje.

### ***Spolupráce asistenta pedagoga se samotným žákem***

Tato oblast je jednou z nejdůležitějších. Odpovědi jsou zde různorodé. Převládá kladné hodnocení, ale v některých případech pojetí práce asistenta učitelem dochází i ke konfliktům a nedorozuměním, zejména v tom, že asistent nekoná činnosti za žáka, ale jen mu je pomáhá zvládat. Zde záleží i na postoji rodičů, někteří se domnívají, že nárok na podpůrné opatření znamená přenesení povinností dítěte na asistenta pedagoga. Nejčastěji se dle účastníků uvedený jev projevuje v situacích, kdy je asistent pedagoga doporučen k žákovi s poruchami chování.

### ***Náplň činnosti asistenta pedagoga***

ČŠI v rámci svého šetření zjistila, že asistenti pedagoga v nezanedbatelném podílu vykonávali činnosti, které by samostatně vykonávat neměli (například vysvětlení nového učiva, podpora při vypracování úkolů), případně by měly být ponechány zcela v kompetenci učitele (výklad nové látky). Tato skutečnost bohužel byla, i v rámci zmiňované reflexe, potvrzena. Účastníci nadto uváděli, že jsou asistenti pedagoga často určeni jako dozor o přestávkách nebo dokonce suplují, což by rozhodně nemělo být náplní jejich činnosti.

### ***Začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do kolektivu s využitím podpory asistenta pedagoga***

Převážná část účastníků hodnotila podporu asistenta při zapojování dětí se SVP do kolektivu třídy kladně. Objevily se však také názory reflektující důsledky nedostatečného přijetí kolektivem. Ty poměrně dobře charakterizuje následující tvrzení: „Některé děti nejsou úplně spokojené, bylo by jim lépe mezi sobě rovnými. Ti, kteří zapadnou do kolektivu, jsou spokojené a práce s nimi má úspěch a posun.“ Tato odpověď do značné míry potvrzuje fakt, že inkluzivní prostředí školy se primárně odráží od její kultury. Pokud se hovoří o inkluzivní kultuře, je myšleno vytvoření takového prostředí, které bude bezpečné, vstřícné a spolupracující pro celou komunitu školy. Pro vytvoření takového prostředí je však nezbytné pozitivní klima, které se zakládá především na pozitivních vztazích. Jak uvádějí Booth a Ainscow (2002), *budování společných inkluzivních hodnot a vztahů založených na spolupráci může vést ke změnám i v ostatních oblastech.*



## Shrnutí průzkumu/reflexe

Celkově většina asistentů pedagoga hodnotí své působení pozitivně, jako přínosné. Hodnotí dobře především spolupráci se žáky, skutečnost, že se pod jejich vedením tito žáci zlepšují, a to nejen ve výuce, ale i v dalších činnostech (sebeobsluha, komunikace s okolím apod.).

Naopak ke zlepšení podmínek by podle oslovených asistentů pedagoga přispěla větší informovanost o podstatě práce asistenta pedagoga a možnostech efektivní spolupráce mezi asistentem a pedagogem a také vlastní prostor pro přípravu na vyučování.

Z průzkumu/reflexe také vyplynulo, že podpora zhruba poloviny asistentů pedagoga je určena přednostně pro větší počet žáků v jedné třídě. O něco méně je jich primárně určeno k jednomu žákovi ve třídě. Doposud mohl asistent pedagoga poskytovat podporu v jedné třídě nanejvýše 4 žákům se SVP, od 1. ledna 2020 je, ve spojitosti s novou vyhláškou (č. 248/1019 Sb.), tento pokyn zrušen a AP může být sdílen i mezi více jak 4 žáky se SVP v jedné třídě. V různých třídách (například kvůli doplnění úvazku) jich působí velmi málo. Spíše jsou využíváni tak, že doprovází žáka do školní družiny nebo klubu.

Většina asistentů je z hlediska ohodnocení zařazena do 8. platové třídy. Je to v souladu s tím, že školy získávají v rámci financování podpůrných opatření finanční prostředky tak, aby mohly zařadit asistenty pedagoga do 8. platové třídy. Postupně tak dochází ke zlepšení podmínek financování asistentů pedagoga, neboť v minulosti byli asistenti pedagoga zařazováni nejčastěji do 6. nebo 7. platové třídy. Platový stupeň odpovídá délce praxe, proto jich bývá nejvíce zařazeno do 2. platového stupně. Převládá zaměstnání na celý úvazek nebo 0,75 úvazku a tomu odpovídá také počet hodin přímé činnosti. V současné době se podíl přímé a nepřímé činnosti stanovuje v poměru 9:1. V době před novelizací školy Vyhlášky č. 27/2016 sb. školy často určovaly poměr 3:1 (tedy 30 hod. přímé činnosti při celém úvazku). Praxe je taková, že přesný poměr přímé činnosti a práce související je v praxi často nejednoznačný, neboť zde působí řada dalších faktorů: např. týdenní rozvrh žáka, který se pohybuje v rozmezí od 20 do 36 hodin podle ročníku a typu školy, typ zdravotního postižení (a související různé nároky například na přípravu pomůcek apod.). Většina asistentů pedagoga má na rozdíl od učitelů povinnost konat na pracovišti i práce související. Asistenti pedagoga jsou nejčastěji osoby, které mají praxi do tří let. S delší dobou praxe se u pozice asistenta pedagoga setkáváme jen ojediněle. Vzhledem k prudkému nárůstu počtu asistentů pedagoga, který nastal primárně po zavedení a nastavení systému podpůrných opatření a jejich nárokovosti, lze předpokládat zvýšení stability této pozice a jejího personálního obsazení. Můžeme tak očekávat, že ve školách budou stávající asistenti pedagoga pracovat delší dobu.

Vzhledem k tomu, že výše uvedených seminářů se účastní především zájemci z aktivních škol, nelze závěry průzkumu (reflexe) přeceňovat a zevšeobecňovat. Slouží pouze pro ilustraci a zároveň jako podklad pro stanovení priorit v rámci ŠIK pro příští období. Cílem v následujících letech bude nejen zachování podpory AP formou pravidelných seminářů, ale především i jejich rozšíření. Klíčovou vizí je organizace seminářů v různých místech kraje z důvodu lepší dostupnosti. Stěžejní náplní těchto seminářů, by kromě rozšiřování metodických dovedností asistentů pedagoga, tvořil rozvoj právě těch oblastí, které vyvstaly z průzkumu jako podstatné pro jejich práci: spolupráce s třídním učitelem a





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



dalšími pedagogy ve škole a také správné pochopení pozice asistenta pedagoga ze strany vedení školy. Proto na semináře budeme opět zvat i další pedagogy ze škol, včetně ředitelů. Snahou také je, aby ve školách, kde pracuje více asistentů, působil pedagogický pracovník, který by jejich činnost koordinoval a zároveň působil jako mentor.



## 1.8 DĚTI A ŽÁCI - CIZINCI VE ŠKOLÁCH ÚSTECKÉHO KRAJE

Dle školského zákona je žákem - cizincem každý žák, jehož rodiče mají jiné než české občanství. V rámci pedagogické terminologie je však stále častěji užíván spíše pojem žák s odlišným mateřským jazykem, který lépe vystihuje podstatu, a sice existenci jazykové bariéry u části dětí a žáků na českých školách.

V České republice je obecně sledován nárůst žáků - cizinců, a to především v mateřských a základních školách. V MŠ bylo v roce 2018/19 zaznamenáno o 5 036 dětí více, nežli v roce 2013/14, nyní navštěvuje předškolní vzdělávání na 11 343 dětí z jiných zemí. V oblasti základního vzdělávání byl sledovaný nárůst ještě vyšší. V roce 2018/19 bylo zaznamenáno o 8 917 žáků - cizinců více než v roce 2013/14 a jejich celkový počet - 24 026 - je tak prozatím vůbec nejvyšším po roce 1989.

Územím s nejvyšším počtem žáků cizinců (celkem 17 541) je hlavní město Praha. Ústecký kraj je v celkovém srovnání počtu žáků cizinců ve školách na pátém místě mezi kraji, a to s celkovým počtem 2 759 žáků.

**Tab. č. 1.40. Žáci podle státního občanství (zdroj: Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele)**

	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019
	Žáků celkem	Žáků celkem	Žáků celkem	Žáků celkem
Bulharsko	17	16	20	21
Bělorusko	13	13	10	10
Čína	5	9	9	10
Česko	64158	65396	65791	65602
Kazachstán	38	40	35	30
Mongolsko	25	23	36	58
Moldavsko	14	13	12	12
Rumunsko	28	26	25	28
Rusko	71	77	72	84
Slovensko	196	255	270	287
Vietnam	485	530	510	529
Sýrie	8	10	7	4
Ukrajina	157	173	201	233
<b>Celkem</b>	<b>73520</b>	<b>74893</b>	<b>76007</b>	<b>76293</b>

Jak je patrné z údajů uvedených v tabulce č. 1.40., více jak 50% žáků cizinců pochází původně ze zemí třetího světa. Odborná literatura hovoří o těchto žácích jako např. *o dětech z rodin migrantů nebo dětech migrantů, které se do Česka přistěhovaly se svými rodiči nebo se migrantům v Česku narodily* (Jarkovská et al. 2015, str. 13)<sup>4</sup>. Dle zdrojů MŠMT navštěvovalo v roce 2017 v Ústeckém kraji základní

<sup>4</sup> Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., & Souralová, A. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál.



školy na 988 žáků - cizinců pocházejících ze zemí třetího světa, což byl nejvyšší počet těchto žáků hned po Praze a Jihomoravském kraji. V průběhu let 2011 až 2017 byl zaznamenán celkový nárůst této cílové skupiny žáků o 19,3%.

**Tab. č. 1.41. - Vývoj počtu žáků - cizinců v MŠ Ústeckého kraje podle školního roku (zdroj: Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele)**

	Děti celkem	Z toho cizinci	v %
<b>2012/2013</b>	26 063	351	1,35
<b>2013/2014</b>	26 453	394	1,49
<b>2014/2015</b>	26 489	452	1,71
<b>2015/2016</b>	25 979	509	1,96
<b>2016/2017</b>	25 348	591	2,33
<b>2017/2018</b>	25 424	633	2,49

**Tab. č. 1.42. Vývoj počtu žáků - cizinců v ZŠ Ústeckého kraje podle školního roku (zdroj: Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele)**

	Děti celkem	Z toho cizinci	v %
<b>2012/2013</b>	69 005	1 114	1,61
<b>2013/2014</b>	70 105	1 115	1,59
<b>2014/2015</b>	71 870	1 158	1,61
<b>2015/2016</b>	73 520	1 248	1,69
<b>2016/2017</b>	74 893	1 389	1,85
<b>2017/2018</b>	76 007	1 448	1,91

Údaje prezentované v tabulkách č. 1.41. a č. 1.42. výše, potvrzují neustále se mírně navyšující počet (i podíl) žáků - cizinců jak v mateřských, tak i v základních školách Ústeckého kraje. V souladu s demografickým vývojem kraje lze také předpokládat, že toto navyšování bude pokračovat i v letech následujících.

Dle znění § 20 Školského zákona je povinností krajského úřadu poskytnout žákům - cizincům bezplatnou přípravu k jejich začlenění, která obsahuje i výuku českého jazyka vycházející z potřeb daných žáků. V krajích je tak určeno vždy několik škol, které tuto podporu nabízejí. V Ústeckém kraji se jedná o následující instituce:

- Základní škola Ústí nad Labem, E. Krásnohorské 8
- Základní škola Most, Rozmarýnová ul. 1692
- Základní škol Chomutov, Zahradní 5265
- Základní škola a Mateřská škola Děčín VIII, Vojanova 178/12
- Základní škola Litoměřice, U Stadionu 4
- Základní škola J. A. Komenského, Louny, Pražská 101



- Základní škola s rozšířeným vyučováním informatiky, Teplice, Plynárenská 2953

Následně pak v souladu se zněním §16 Školského zákona může být žákům - cizincům poskytována také podpora ve formě podpůrných opatření. Pro upřesnění je nezbytné zmínit, že pouze odlišná státní příslušnost není důvodem pro poskytování podpory ve formě podpůrných opatření. Tou je až, stejně jako v případě žáků se SVP či žáků nadaných, diagnostikování potřeby poskytování podpůrných opatření.

Na podporu výuky českého jazyka jako jazyka cizího, na zvýšení nároků na práci s žáky - cizinci při jejich výuce odborným předmětům, na další aktivity škol při integraci těchto žáků a na pořizování učebních pomůcek, je MŠMT každoročně vyhlašován rozvojový program Podpora vzdělávání cizinců ve školách. Ten je členěn na tři moduly:

- Bezplatná výuka přizpůsobená potřebám dětí a žáků – cizinců z třetích zemí.
- Zajištění podmínek vzdělávání nezletilých azylantů, osob požívajících doplňkové ochrany, žadatelů o udělení mezinárodní ochrany na území ČR a dětí, žáků – cizinců umístěných v zařízení pro zajištění cizinců.
- Zajištění bezplatné přípravy k začlenění do vzdělávání dětí a žáků osob se státní příslušností jiného členského státu Evropské unie.

Ze strany základních škol je každoročně největší zájem o čerpání finančních prostředků z prvního, výše uvedeného modulu rozvojového programu, což lze odůvodnit faktem, že nejpočetnější skupinou dětí a žáků - cizinců jsou občané Vietnamu. Pro kalendářní rok 2017 se do rozvojového programu v Ústeckém kraji přihlásilo opět šestnáct základních škol, které byly podpořeny celkovou částkou 982 503,- Kč.

Výsledky analýzy VÚPSV (2018) vytvořené na podkladě dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 373 respondentů z Prahy, Ústí nad Labem, Karlových Varů a Brna, poukazují na to, že nejzávažnějším problémem při začleňování žáků cizinců do procesu základního vzdělávání, je kromě bariér vyplývajících z jazykových nedostatků a sociokulturní odlišnosti, také nízká orientace rodičů v podmínkách českého vzdělávacího systému (případně i snížený zájem o vzdělávání), nedostatek pedagogických kapacit na ZŠ, které by se touto problematikou zabírali a nedostatečná vazba dětí/žáků - cizinců s českými vrstevníky. V případě MŠ byla ještě zmíněna náročnost umisťování dětí - cizinců do těchto institucí.

V Ústeckém kraji je zasíťováno hned několik spolupracujících organizací, mezi jejichž cíle patří mimo jiné poskytování podpory cizincům (rodičům i dětem). Patří mezi ně:

- Krajský úřad Ústeckého kraje - Odbor školství, mládeže a sportu, Velká hradební 3118/48
- Poradna pro integraci, Velká hradební 619/33;
- Pedagogicko-psychologická poradna Ústeckého kraje, Lípová 651/9;
- Pedagogická fakulta UJEP, České mládeže 360/8;



- Diecézní charita Litoměřice, Kosmonautů 2022;
- Základní škola s rozšířeným vyučováním informatiky a výpočetní techniky, Plynárenská 2953/6.

Ve školním roce 2017/2018 se Krajský úřad Ústeckého kraje (Odbor školství, mládeže a tělovýchovy) podílel ze své rezervy na financování vzdělávání žáků - cizinců v celkovém počtu 1 740 hodin, přičemž částka stanovená na jednu vyučovací hodinu činí 250 Kč u těch základních škol, ve kterých je zajišťována bezplatná příprava k začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka. Spolu s ostatními souvisejícími odvody se za školní rok 2017/2018 jedná o částku 591 600,- Kč.

## 1.9 ANALÝZA SOCIÁLNĚ VYLOUČENÝCH LOKALIT

Problematika sociálního vyloučení, a s ním spojená existence takzvaných sociálně vyloučených lokalit, je dlouhodobě považována za jeden z klíčových sociálních problémů české společnosti (např. Úřad vlády ČR, 2016). **Ústecký kraj je, vedle kraje Karlovarského a Moravskoslezského, jedním z regionů, v nichž se uvedený sociální problém projevuje nejvýrazněji a má masivní dopad na kvalitu života významné části jeho obyvatel.**

Například podle Navrátila (2003) je sociální vyloučení *procesem* (nebo v konečném důsledku stavem), *kdy jsou jednotlivci, rodiny, případně skupiny či dokonce celá lokální společenství (komunity) omezeni v přístupu ke zdrojům, které jsou potřebné ke spoluúčasti na sociálním, ekonomickém i politickém a občanském životě společnosti.* Dle téhož autora má uvedený stav (proces) mnoho příčin. Mezi nejvýznamnější z nich patří již zmiňovaná chudoba, nízké příjmy, diskriminace, nízká míra vzdělanosti, zdevastované životní prostředí a často také etnická příslušnost. Tato definice je plně v souladu s pojetím sociálního vyloučení v evropských i národních strategických dokumentech (např. European Commission, 2010, MPSV, 2014, Úřad vlády ČR, 2016 a další).

Svoboda (2010) k důvodům, které způsobují propad jedinců, rodin či celých komunit do sociálního vyloučení poznamenává, že pád do sociálního vyloučení je nejčastěji výslednicí působení mnoha vnějších (může se jednat o vlivy celospolečenské či institucionální, mezi něž můžeme zařadit celkový koncept sociální politiky státu, strukturální změny na trhu práce, důsledky problematice sociální či bytové politiky měst a obcí, ale také například existující diskriminační vlivy) i vnitřních vlivů (nejčastěji o apatii vyvolanou v důsledku dlouhodobé nezaměstnanosti, nízkou kvalifikovanost a uplatnitelnost na trhu práce, nízkou motivaci k řešení vlastní nepříznivé situace, dlouhodobou neschopnost hospodařit s penězi a dostát finančním závazkům - předluženost).

Specificky českým termínem, který se k této problematice váže, je označení „sociálně vyloučené lokality“. Obecně se tyto sídelní jednotky vymezují pomocí svých specifických znaků. Za znaky těchto lokalit, které mohou mít podobu jednotlivých domů, ulic či celých čtvrtí, jsou považovány (nikoliv pouze) prostorová izolace, sociální izolace, ekonomická deprivace, kulturní odlišnost a symbolické vyloučení (podrobněji Úřad vlády ČR, 2016). Pro výzkumné účely (např. známá mapa sociálně vyloučených lokalit v ČR) jsou definovány jako místa, kde dochází ke koncentraci více než 20



osob žijících v nevyhovujících podmínkách (indikováno počtem příjemců příspěvků na živobytí), které obývají fyzicky či symbolicky ohraničený prostor (GAC, 2015).

**Za poslední necelou dekádu se počet sociálně vyloučených lokalit v ČR fakticky zdvojnásobil.** Dle výsledků studií realizovaných firmou GAC v letech 2006 a 2014 se území České republiky zvýšil počet sociálně vyloučených lokalit z cca 310 ve 297 obcích a městech (v roce 2006) na 606 (v roce 2014), a to celkem v 407 obcích a městech. Odhadovaný počet obyvatel těchto lokalit potom narostl z 60 000 – 80 000 (2006) na 95 000 – 115 000 (2014), tedy zhruba o polovinu. Stále však platí, že ve většině případů se jedná o Romy, tedy osoby, které sami sebe považují nebo jsou za Romy považováni převážnou částí svého okolí. Míra nezaměstnanosti v prostředí sociálně vyloučených lokalit je aktuálně odhadována na 80 – 85 % a podíl osob se základním vzděláním mezi jejich obyvateli je přibližně 75 % (podrobněji in GAC, 2006, 2015).

V případě obou realizovaných studií byl **nejvyšší počet sociálně vyloučených lokalit zaznamenán právě v Ústeckém kraji. V roce 2006 se jednalo o 63 lokalit, v roce 2014 pak již o 89 lokalit.** Rozložení sociálně vyloučených lokalit v jednotlivých krajích, podobně jako vývoj jejich počtu je zaznamenán v následující tabulce.

**Tab. 1.43 Vývoj počtu sociálně vyloučených lokalit v regionech (zdroj: GAC, 2015)**

Kraj	Počet sociálně vyloučených lokalit	
	2006	2014
Hlavní město Praha	6	7
Jihočeský	16	38
Jihomoravský	11	28
Karlovarský	18	61
Královéhradecký	25	36
Liberecký	26	48
Moravskoslezský	28	72
Olomoucký	27	62
Pardubický	15	24
Plzeňský	17	42
Středočeský	36	64
<b>Ústecký</b>	<b>63</b>	<b>89</b>
Vysočina	11	13
Zlínský	11	22
<b>Celkem</b>	<b>310</b>	<b>606</b>

V krajích, ve kterých je vyšší počet osob, které žijí v sociálně vyloučených lokalitách, je tendence k zvyšování tohoto počtu v roce 2014 oproti roku 2006. **V Ústeckém a Moravskoslezském kraji bydlí dohromady více sociálně vyloučených (cca 58 až 64 000) než ve zbytku České republiky.** Sociální vyloučení tak má jednoznačnou tendenci se replikovat v regionech, kde se tradičně vyskytuje (GAC, 2015). **V roce 2006 se počet obyvatel žijících v Ústeckém kraji pohyboval v rozmezí 21 000 – 22 000, v roce 2014 již v rozmezí 36 000 – 38 500** (GAC, 2015). Lze tedy konstatovat, že **počet obyvatel**



**Ústeckého kraje, kteří žijí ve velmi problematickém prostředí sociálně vyloučených lokalit, se v průběhu necelé jedné dekády téměř zdvojnásobil.** Mezi šesti ORP, v nichž se v rámci České republiky nachází nejvíce sociálně vyloučených obyvatel, lze najít čtyři z Ústeckého kraje. Zcela nejvíce sociálně vyloučených žije v ORP Ústí nad Labem (asi 8200), následují Brno (8000), Ostrava (asi 7800), Chomutov (asi 6300), Litvínov (asi 6000) a Most (asi 5500). Příčiny tohoto dramatického zvýšení počtu obyvatel žijících v podmínkách sociálního vyloučení lze přičíst jak přirozenému přírůstku, tak dalšímu sestěhovávání osob v nepříznivé sociální situaci do stávajících lokalit, podobně jako vzniku lokalit nových (těch bylo identifikováno 26).

Je tedy zřejmé, že **v Ústeckém kraji se dosud nejen nedaří omezovat počet osob již v prostředí sociálně vyloučených lokalit žijících, ale naopak, průměrně se každý rok jejich počet navýšil cca o 2000.** Dopadu života v tomto specifickém prostředí na děti a jejich vzdělávání se věnujeme dále. **I z tohoto důvodu je nutné v rámci Ústeckého kraje považovat prevenci a řešení sociálního vyloučení a jeho důsledků (samozřejmě nejen) prostřednictvím vzdělávání za jednu z nejdůležitějších priorit.**

Pro účely Školské inkluzivní koncepce kraje je důležité vymezit zejména dopad existence takových lokalit a života v tomto specifickém prostředí do oblasti vzdělávání.

Odborníci zabývající se problematikou sociálního vyloučení, podobně jako autoři věnující se tématu vzdělávání dětí, které je možné považovat za socioekonomicky znevýhodněné, dlouhodobě upozorňují na to, že právě nízká míra dosaženého vzdělání je jednou z významných charakteristik sociálně vyloučených lokalit. Jak jsme již uvedli výše, až tři čtvrtiny všech obyvatel sociálně vyloučených lokalit v České republice mají nejvýše pouze základní vzdělávání, část uvedené skupiny nadto základní vzdělání ani nedokončila, případně jej získala na bývalé zvláštní škole. Část obyvatel těchto lokalit sice má například učňovské či střední vzdělání, nicméně z různých důvodů jej jen velmi obtížně uplatňuje na trhu práce. Není tak překvapivé, že hodnota vzdělání, jakožto nástroje pro dosažení společenského uplatnění a úspěchu, je vnímána velmi rozporuplně. Postoj rodičů ke vzdělávání dětí je samozřejmě ovlivněn také mírou jejich dosaženého vzdělání. Obecně lze říci, že rodiče často deklarují, že jim škola nepřinesla prakticky nic, čím by mohli aktuálně ovlivnit svou životní situaci (podrobněji např. Svoboda, Morvayová a kol., 2010).

Kořeny školní neúspěšnosti dětí žijících v podmínkách sociálního vyloučení nicméně nemůžeme hledat jen v přístupu rodičů ke vzdělávání. Morvayová (2008) upozorňuje na to, že formování předpokladů pro dosažení možného úspěchu ve vzdělávání je neodmyslitelně spjata již s počátečními fázemi socializace dítěte v prostředí sociálního vyloučení a doplňuje, že školní zralost, školní připravenost a následný školní úspěch jsou závislé především na vývoji osobnosti. Základními faktory vývoje osobnosti jsou pak podle autorky dědičnost (dispozice) – prostředí – výchova. Na této linii pak je možné usuzovat, že struktura všech těchto faktorů u dětí ze sociálně vyloučené lokality je významně odlišná od dětí, které jsou vychovávány v socioekonomicky zdatnější a kulturně se lišící majoritní vrstvě společnosti. Tím se významně zvyšuje riziko školního neúspěchu a sekundárně i neúspěchu směrem k začlenění do společnosti jako celku. Školní docházka je od určitého věku povinná, pro všechny děti znamená otevření nového sociálního prostoru, na který je nutné se adaptovat, ale i možnost rozvoje schopností a nový potenciál pro vývoj. Morvayová (2008) zároveň



upozorňuje na to, že povinná školní docházka, jako nástroj, který rozvíjí jedince, klade na školu právě onen požadavek, umožnit dětem, jimž se nedostalo během fáze rané socializace postačujícího základu pro zvládnání společenské a ekonomické reality tento „handicap“ zvládnout, pokud jim v tomto směru nemůže, neumí či nechce pomoci jejich rodina (resp. rodiče). Nevybavenost dětí potřebnými kompetencemi pro zvládnání nároků, které od nich budou dále očekávány i v širší společnosti, se projeví po nástupu školní docházky (může to být například ve formě zhoršené nebo nezvládnuté adaptace na školní prostředí, opakovaných drobných neúspěchů atd.). Pokud pedagogičtí pracovníci zvládnou odhalit, jaké příčiny tyto vstupní problémy skutečně vyvolávají, pak i standardní, ale včasná intervence zvyšuje šanci, že nebude docházet k dalšímu narůstání problémů a školnímu neúspěchu.

Na podkladě reflexe zkušeností členů odborné metodické skupiny, která je součástí realizačního týmu projektu KAP Ústeckého kraje (dále též OMS), je jedním významných faktorů ovlivňujících vzdělávací výsledky žáků ze sociálně vyloučeného prostředí častá migrace související s nestabilním bydlením rodin.

**Častá migrace** (zpravidla z jedné sociálně vyloučené lokality či ubytovny do jiné) **má silně negativní dopad na celý proces vzdělávání dětí.** Školy nemohou zajistit dlouhodobější koncepční práci se žáky a jejich rodinami. Žáci si netvoří adekvátní sociální vazby v rámci kolektivu školní třídy a nemají dostatek času na adaptaci na nové prostředí. Dle členů odborné metodické skupiny se nezřídka objevuje jev, kdy *„než dojde k adaptaci na nové prostředí a k vyrovnání rozdílů mezi školními vzdělávacími programy jednotlivých škol, rodina se často zase odstěhuje“.*

**Migrující rodiny jsou nadto zpravidla zatíženy závažnými existenčními problémy. V takové situaci pro rodiče vzdělávání dětí vcelku přirozeně není prioritou a rodina nedisponuje kapacitou a kompetencemi k adekvátní podpoře dítěte ve vzdělávání.** Dle členů OMS bývají častým průvodním jevem nepříznivé sociální situace rodin také prodlevy při přihlašování dětí do nové školy a rovněž časté absence dětí ve škole. Členové OMS také popisují jev, kdy *„vyučující věnují zvýšené úsilí doučování těchto žáků, nastavují pravidla pro spolupráci s rodinami, zajišťují kontakty na odborníky (PPP, SPC), ale než se projeví výsledky, dojde k odchodu rodiny, což vede k pocitu marnosti a zbytečně vynaloženého úsilí“.*

Dalším migračním trendem, který se dle členů OMS projevuje v rámci Ústeckého kraje je migrace rodin vracejících se ze zahraničí, zejména pak z Velké Británie. Členové OMS uvádí, že někteří z žáků navracejících se po delší době mají výrazné deficity ve znalostech, které definuje ŠVP. Ty jsou často podtrženy problematickou slovní zásobou či gramatikou v důsledku omezeného používání českého jazyka v zahraničí. Dle členů OMS se nejnápadnější problémy v adaptaci projevují u žáků, kteří se vrací po delším pobytu v zahraničí ve vyšších ročnících školní docházky. V takovém případě se často nedaří ani při zvýšené podpoře a využití individuálních vzdělávacích plánů značný deficit vyrovnat. Negativním důsledkem pak bývá **ztráta motivace žáků ke vzdělávání, nedosažení očekávaných výstupů a rovněž předčasné ukončení vzdělávání (resp. nepokračování ve vzdělávání po ukončení povinné školní docházky).**





Výsledky dotazníkového šetření realizovaného v rámci činnosti OMS potvrzují přetrvávání jevu, který byl sociálními antropology popsán jako „ghettoizační spirála“. Jedná se v podstatě o proces vzniku plně segregovaných škol s výrazně převažujícím zastoupením romských žáků. Členové OMS uvedený jev popisují následovně: *Romští rodiče volí ve většině případů spádovou školu. U majoritní části společnosti oproti tomu dochází častěji k výběru školy dle referencí, voleny jsou také soukromé školy či víceletá gymnázia. Tím dochází u škol, které jsou spádové pro sociálně vyloučené lokality k vyššímu podílu romských žáků ve spádové škole, než je reálný podíl Romů v obci. S vyšším zastoupením Romů ve škole následně více majoritních rodičů dává své děti na školy s nižším zastoupením romských žáků. Následně dochází k tomu, že romští žáci ve spádové škole zcela převládají.*

Ze Zprávy o stavu romské menšiny v kraji za rok 2018 vyplývá, že infrastruktura pro předškolní vzdělávání v mateřských školách je v rámci Ústeckého kraje dostupná a její kapacity lze považovat za dostatečné. Kraj v současné době nedisponuje informacemi o tom, že by docházelo k cílené segregaci romských dětí v předškolních zařízeních. Na zvyšování informovanosti rodičů o předškolním vzdělávání a povinném roce v předškolním vzdělávání se zaměřují neziskové organizace (prostřednictvím svých registrovaných i neregistrovaných sociálních služeb), sociální pracovníci obcí, terénní pracovníci a další aktéři, kteří pracují s rodinami v sociálně vyloučených lokalitách.

Výrazně problematickým prvkem v oblasti předškolního vzdělávání je ředitelů škol docházka dětí ze sociálně vyloučených lokalit (a to i v režimu povinného vzdělávání). Časté absence mohou mít opět vazbu na migraci v rámci sociálně vyloučeného prostředí (a prodlevami při přihlašování dítěte ke vzdělávání), nicméně nejčastější oficiálně uváděným důvodem je nemocnost dětí. Ředitelé škol vyjadřují pochybnost nad relevancí části takto zdůvodňovaných rozsáhlých absencí. Je tak pravděpodobné, že podpora ze strany sociálních služeb má buď stále nedostatečnou kapacitu, nebo se u výrazné části sociálně vyloučených rodin mívá účinkem. Dopad zavedeného povinného předškolního vzdělávání je tak v rámci uvedené cílové skupiny velmi sporný.

Sporadicky se objevují případy, kdy děti k povinnému předškolnímu vzdělávání vůbec nenastoupily. To částečně potvrzuje také tematická zpráva ČŠI (2018), která uvádí, že *desetina navštívených spádových škol se podle výpovědi jejich ředitelů setkala s případy, kdy zákonný zástupce porušil povinnost přihlásit dítě k předškolnímu vzdělávání (z toho v největší míře v Karlovarském, Ústeckém a Středočeském kraji). Školy takové případy nejčastěji nahlásily zřizovateli, případně orgánu sociálně-právní ochrany dětí, nebo se snažily zákonné zástupce dětí kontaktovat samy. Z oficiálních statistik však vyplývá, že situaci se ne vždy podařilo vyřešit a děti do předškolního vzdělávání nenastoupily.*

Další možností jak do určité míry „obejít“ povinnost předškolního vzdělávání je využití režimu individuálního vzdělávání. Dle vyjádření zástupců sociálních služeb byla v některých případech rodinám ze sociálně vyloučeného prostředí tato forma mateřskou školou dokonce doporučována. Uvedenou skutečnost opět naznačuje také tematická zpráva ČŠI (2018), která uvádí, že v individuálním vzdělávání bylo v MŠ zapsáno 1,2 % z celkového počtu dětí. Za zmínku dle ČŠI stojí fakt, že **nejvyšší podíl těchto dětí byl nově zapsán v Ústeckém kraji (1,5 %)**. *Ten patří mezi regiony s nejvyššími počty dětí nacházejících se v sociálně a ekonomicky složitějším prostředí, na něž bylo povinné předškolní vzdělávání v posledním roce před zahájením školní docházky cíleno především.*



Při využití statistik dotačního programu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy „Podpora sociálně znevýhodněných žáků středních škol, konzervatoří a studentů vyšších odborných škol na rok 2018“ lze pak konstatovat, že nejvyšší počet podaných žádostí byl zaznamenán právě v Ústeckém kraji. Ze statistik MŠMT ovšem také vyplývá, že dochází k poměrně častým vratkám finančních prostředků, a to z důvodu jejich nevyčerpání. Jednou ze závažných příčin nevyčerpání finančních prostředků jsou předčasné odchody studentů ze vzdělávacího procesu (nejčastěji již v průběhu prvního ročníku). Podpora se tak u části žáků pocházejících ze sociálně vyloučeného prostředí zcela míjí účinkem a je nezbytné analyzovat další důvody a reagovat na ně.

Za závažná lze považovat také zjištění dosažená výzkumným týmem pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v rámci projektu *Edukace jako nástroj prevence sociální exkluze v Ústeckém kraji (2018 – 2019)*. V rámci výzkumu, do něhož se zapojilo celkem 615 pedagogů základních škol Ústeckého kraje, respondenti mimo jiné hodnotili míru své profesní připravenosti a jistoty ve vztahu k výuce a podpoře různých cílových skupin žáků. **Celkem 45,2 % (tedy téměř polovina) respondentů cítí převažující míru profesní nepřipravenosti a nejistoty ve vztahu k výuce a podpoře žáků pocházejících ze sociálně vyloučených lokalit.** Přibližně každý sedmý učitel pak sám sebe hodnotil jako zcela nepřipraveného. Naopak, za zcela připraveného na výuku této cílové skupiny žáků se považuje pouze přibližně každý desátý oslovený učitel. Zajímavým souvisejícím údajem může být i to, že více než pětina respondentů (21,8 %) se necítí dostatečně připravena a jista v oblasti podpory dlouhodobě neúspěšných žáků. Je zřejmé, že významnou část tohoto segmentu tvoří právě děti pocházející z prostředí sociálně vyloučených lokalit.

Z dalších výsledků této rozsáhlé výzkumné studie zaměřené na potřeby a preference pedagogů v oblasti dalšího vzdělávání a profesního rozvoje vyplývá, že vzdělávání zaměřené na informace o specifikách života rodin v podmínkách sociálního vyloučení by dle svého názoru potřebovalo a zároveň ocenilo celkem 55,4 % respondentů. Vzdělávání zaměřené na komplexní podporu žáků ze sociálně vyloučených lokalit potom dokonce 56,3 % oslovených pedagogů.

Existence sociálně vyloučených lokalit a související dopady do vzdělávací sítě jsou palčivým problémem našeho regionu již více než dvě dekády a vzdělávacích aktivit orientovaných na tato témata bylo realizováno významné množství. Přesto je patrné, že významná část pedagogů ve výše uvedených oblastech stále cítí potřebu další vzdělávací podpory a je ochotna se v daných tematických oblastech také dále vzdělávat.



## 1.10 HODNOCENÍ VYBRANÝCH ASPEKTŮ LEGISLATIVNÍCH ZMĚN A PROSAZOVÁNÍ INKLUZIVNÍHO PRINCIPU VE VZDĚLÁVÁNÍ Z POHLEDU PEDAGOGŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL ÚSTECKÉHO KRAJE

V této kapitole jsou prezentovány vybrané výsledky rozsáhlé empirické studie, kterou realizoval výzkumný tým vedený dr. Zdeňkem Svobodou a dr. Ladislavem Zilcherem z Pedagogické fakulty UJEP jako součást projektu s názvem Edukace jako nástroj prevence sociální exkluze v Ústeckém kraji (plný název projektu je Možnosti využití edukačních aktivit pro překonávání negativních důsledků sociálních problémů a sociálního vyloučení specifických skupin obyvatel Ústeckého kraje ze sociálních a ekonomických procesů a aktivit), který je realizován již ve třetí fázi v rámci dlouhodobé spolupráce Ústeckého kraje a Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.

Výzkumu se v letech 2017 – 2018 zúčastnilo celkem 615 učitelů základních škol ústeckého kraje. Podle výkonových ukazatelů publikovaných MŠMT se jedná o 10,32% všech učitelů působících na školách v rámci Ústeckého kraje, tedy v podstatě každý desátý učitel, což je při značném rozsahu základního vzorku hodnota velmi nadstandardní.

Prostřednictvím rozsáhlého výzkumného nástroje se respondenti vyjadřovali k celkem osmi důležitým oblastem pedagogické práce. Byly jimi:

- vybrané aspekty dopadu legislativních změn (realizovaných v roce 2016) do pedagogické praxe,
- oblast školského poradenství a personální podpory pedagogů,
- míra informovanosti a kvalita poradenství při práci se žáky se SVP,
- míra profesní připravenosti a profesní jistoty pedagogů ve vztahu k vybraným oblastem jejich praxe,
- potřeby v oblasti vzdělávání a rozvoje profesních kompetencí pedagogů,
- limity pedagogické práce,
- hodnocení vybraných předpokladů inkluzivního pojetí vzdělávání,
- hodnocení efektivity vybraných forem podpory pedagogů v praxi.

### 1.10.1 Hodnocení vybraných aspektů dopadu legislativních změn do pedagogické praxe

V této části dotazování respondenti hodnotili celkem 5 výroků vztahujících se k vybraným aspektům dopadu legislativních změn. Mezi důležité aspekty byly zařazeny například **dopad do celkové míry podpory žáků se SVP, míra administrativní zátěže pedagogů, míra odchodu žáků mimo hlavní vzdělávací proud, míra využívání výukových postupů odpovídajících práci s heterogenními kolektivy dětí a případné změny v počtu žáků se SVP na škole.**

Nejvýraznějším ze sledovaných aspektů je dle respondentů **nárůst administrativní zátěže**, na nějž poukázaly téměř tři čtvrtiny dotazovaných. Ten nejčastěji souvisí s vykazováním podpůrných opatření a tvorbou a vyhodnocováním plánů pedagogické podpory. Do určité míry se tak jedná o zátěž, jejíž



dopad se bude spolu s ustálením pravidel a zkušeností pedagogů v dané oblasti, spíše snižovat. Nadto se jedná o úkony, které přímo souvisí s podporou žáků s potřebou podpůrných opatření.

Pozitivním zjištěním je, že dle názoru téměř dvou třetin respondentů, **se v důsledku úpravy legislativního rámce vzdělávání žáků se SVP zvýšila podpora, kterou ve vzdělávání potřebují a patrně i v důsledku toho tak méně dětí náležející k této skupině opouští hlavní vzdělávací proud.** Minimálně v těchto aspektech tak legislativní úprava patrně plní svůj účel. Z pohledu dotazovaných pedagogů na školách v Ústeckém kraji **nedošlo k výraznějšímu nárůstu počtů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.** Celkem 46,5 % respondentů uvedlo, že se celkový počet žáků se SVP buď vůbec nezměnil, nebo vzrostl velmi minimálně, pouze o jednotlivce. Dalších 27% pedagogů připustilo, že se počet žáků se SVP na škole navýšil, ale škola vyšší zastoupení uvedené cílové skupiny bez obtíží zvládá. Lze tedy konstatovat, že prakticky tři čtvrtiny respondentů hodnotí tento aspekt související s praktickým dopadem legislativních změn jako bezproblémový. Naopak, pouze 14% respondentů zvolilo možnost kombinující situaci, kdy na škole vrostl počet žáků se SVP o více než deset a pro školu je do určité míry obtížné se s novou situací vypořádat.

V zásadě alarmujícím zjištěním je, že nejnižší míru celkového souhlasu byla zaznamenána u položky, kde respondenti hodnotili omezování frontální výuky. Nejvyšší míru souhlasu vyjádřilo pouze necelých 8 % respondentů.

### 1.10.2 Hodnocení oblasti poradenství a potřeby personální podpory pedagogů

Úspěch každé snahy o dílčí reformu vzdělávacího systému je do značné míry podmíněn dostupností a kvalitou poradenství a personální podpory pedagogů v jejich každodenní práci. Další sada položek proto směřovala k hodnocení aktuální situace, osobních zkušeností a případných preferencí v této oblasti. Respondentům bylo předloženo celkem 12 výroků, které byly opět hodnoceny na šestibodové škále. Dvanáct nabízených položek bylo v rámci vyhodnocení rozčleněno do dvou významových celků (podoblastí) – hodnocení potřeby personální podpory a hodnocení informovanosti a poradenství v práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V podoblasti zaměřené na hodnocení potřeby personální podpory se oslovení učitelé vyjadřovali k tomu, jaké poradenské pozice v rámci školy (školního poradenského pracoviště) by dle svého názoru chtěli na škole zřídit, případně udržet. Dvě položky byly zaměřeny na využití podpůrného mechanismu osobní nebo týmové supervize.

Z hodnocených výsledků je patrné, jak **silný význam oslovení pedagogové přikládají podpoře ze strany školního speciálního pedagoga a školního psychologa.** V obou případech se míra souhlasu s tím, že podpora uvedených pozic je učiteli vítána, pohybovala na úrovni 90 procent (90,1 % v případě speciálního pedagoga a 88,5 % v případě školního psychologa). Významná potřeba podpory ze strany tohoto typu odborníků souvisí s nutnou podporou poskytovanou žákům se speciálními vzdělávacími potřebami na straně jedné, a s řešením náročnějších pedagogických situací (často se jedná o nekázeň žáků či závažné dlouhodobé konflikty ve školním prostředí) na straně druhé.



Pro srovnání byly do hodnocení zařazeny rovněž dvě pozice, které mohou být součástí takzvaného školního poradenského pracoviště, nicméně se jedná o pozice dosud plně neukotvené (aktuálně v procesu pilotního ověřování, a to zejména v rámci projektů podpořených z OP VVV), a sice koordinátor inkluze a sociální pedagog. V obou případech by podporu z jejich strany uvítaly téměř tři čtvrtiny učitelů (73,3 % v případě koordinátora inkluze a 73 % v případě sociálního pedagoga).

Jiným případem personální podpory přímo ve vyučování je samozřejmě pozice asistenta pedagoga, tu by uvítaly více než čtyři pětiny učitelů (81,6 %). S ohledem na výsledky projektových aktivit řešených na PF UJEP **lze jednoznačně doporučit tuto podporu opřít rovněž o vzdělávání zaměřené na rozvoj efektivní spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga.**

Do oblasti personální podpory byly zařazeny rovněž individuální (osobní) a skupinová (týmová) supervize. V obou variantách se k různé míře pozitivní potřeby tohoto podpůrného nástroje přiklání téměř tři pětiny respondentů (59,7 % u individuální a 58,4 % u skupinové supervize).

Z výše uvedených výsledků je jednoznačně patrné, že **potřeba personální podpory je pedagogy vnímána jako velmi vysoká**, a to jak v případě podpory odborné (poradenské), tak v případě asistence ve výuce.

### **Hodnocení informovanosti a poradenství v práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**

Další dílčí sada otázek cílila na hodnocení užitečnosti a také dostatečnosti podpory v oblasti práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Ta je pedagogům na školách poskytována především ze strany výchovného poradce (pokud není přímo zřízena pozice školního speciálního pedagoga) a rovněž ze strany školských poradenských zařízení, tedy pedagogicko psychologických poraden (PPP) a především pak speciálně pedagogických center (SPC).

Z výsledků je patrné kvalitativně poměrně **rozdílné hodnocení dostatečnosti a užitečnosti podpory poskytované v rámci vnitřních kapacit školy** pracovníky takzvaného školního poradenského pracoviště (výchovným poradcem), kterou v různé míře pozitivně hodnotí přibližně šest ze sedmi pedagogů (83,3 %) a **podpory ze strany školských poradenských zařízení** (zde je v obou případech míra pozitivního hodnocení na úrovni 60%).

Vlastní informovanosti o postupu stanovování druhů a stupňů podpůrných opatření u žáků a informovanosti o tom, jak poskytovat podpůrná opatření konkrétním žákům (respektive, kde v této souvislosti nalézt pomoc, jak si poradit v konkrétní situaci apod.) hodnotí pozitivně zhruba dvě třetiny pedagogů. Nicméně, za závažné zjištění lze považovat skutečnost, že **přibližně každý třetí učitel se necítí ani po téměř třech letech platnosti příslušné legislativní změny plně informován o stanovených postupech, u každého šestého učitele se potom jedná dle jeho vlastního hodnocení o závažnější míru snížené informovanosti.**



Za ještě závažnější lze považovat situaci, kdy se u respondentů kombinuje snížená informovanost spolu s hodnocením nedostatečné podpory ze strany školských poradenských zařízení, což je v rámci výsledků poměrně často se vyskytující jev. Lze tak konstatovat, že v podstatě **každý čtvrtý učitel se necítí být plně informován o postupu v oblasti stanovování a poskytování podpůrných opatření žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nadto v této oblasti hodnotí podporu ze strany pedagogicko psychologické poradny či speciálně pedagogického centra jako méně dostatečnou a užitečnou.**

***Z pozice kraje je tak důležité podporovat další rozvoj, dostupnost a kvalitu poradenských služeb ať již z pozice školských poradenských pracovišť zřizovaných krajem, tak na úrovni školních poradenských pracovišť ve školách.***

### **1.10.3 Hodnocení profesní připravenosti a profesní jistoty pedagogů**

Další zkoumanou oblastí bylo hodnocení míry pociťované profesní připravenosti a profesní jistoty, vztahující se k aplikaci vybraných kompetencí souvisejících s praktickou realizací inkluzivního vzdělávání, či lépe řečeno, aplikací inkluzivního přístupu přímo do výuky. De facto se jednalo o sebehodnocení v oblasti těchto kompetencí z pohledu respondentů, a to opět prostřednictvím vyjádření míry (ne)souhlasu s předkládanými výroky na hodnotící škále. V rámci výzkumného nástroje bylo na tuto oblast zaměřeno celkem 28 položek rozdělených do 4 významových celků.

Základem pedagogické práce a nezbytným předpokladem osvojení si učitelského „řemesla“ je zvládnutí didaktiky, tedy toho, jakým způsobem pedagog předává učivo žákům, jaké formy a metody práce s dětmi používá přímo ve výuce. V rámci podoblasti zaměřené na problematiku didaktických postupů a využívání základů praktické pedagogické diagnostiky hodnotí oslovení pedagogové míru své profesní připravenosti a jistoty poměrně vysoko. K posuzovaným výroky zaměřeným na připravenost a jistotu ve vztahu využívání didaktických metod a forem práce vhodných při práci s různorodým kolektivem žáků, využívání kooperativních metod a forem práce se žáky či využívání základních forem praktické pedagogické diagnostiky pro učitele se vztahovaly téměř tři čtvrtiny pozitivních hodnocení. Poznamenejme, že využívání metod a forem práce vhodných pro heterogenní kolektivy, kde není žádoucí frontální pojetí učiva, je jedním ze základů individualizace práce a tedy i jedním ze základů aplikace inkluzivního přístupu ke vzdělávání. Využívání kooperativních forem práce je základem při rozvoji spolupráce mezi žáky a sekundárně při rozvoji komunikativních kompetencí a vytváření pozitivního klimatu třídy. Využívání základů praktické pedagogické diagnostiky je zase jednou z podmínek pro aplikaci individualizovaného přístupu k žákům. V tomto kontextu je tedy třeba upozornit na minimálně každého čtvrtého učitele, který se v daných oblastech necítí dostatečně profesně připravený a jistý (negativně orientované volby se pohybovaly v rozmezí 25% - 30,7%). **V případě výše uvedených základních kompetencí pro aplikaci inkluzivního přístupu je třeba tuto hodnotu vnímat jako rizikovou.**

V oblasti **Sociálních aspektů pedagogické práce a řešení problematických situací**, kde se výrazně projevují spíše osobnostní a sociální kompetence pedagogů, byli respondenti dotazováni na míru



pocítované profesní jistoty v tématech, jako je práce se skupinovou dynamikou a podpora pozitivních vztahů ve skupině, prevence a řešení nekázně a rizikových projevů v chování, řešení konfliktů mezi žáky, v oblasti komunikace s rodiči. Obecně tedy v tématech souvisejících s kulturou a klimatem školy. Péče o klima školy je jedním ze základních aspektů kultury kvalitní školy. Je třeba rovněž poznamenat, že podpora pozitivního klimatu školy je dlouhodobě oblastí, v níž se českému vzdělávacímu systému poměrně fatálně nedaří. Česká republika v mezinárodním srovnání patří jednoznačně mezi země s velmi nízkou mírou spokojenosti žáků ve školním prostředí (podrobněji viz PISA 2012). Kvalita školního klimatu hraje v této oblasti jednu ze zásadních rolí.

Navzdory zmíněnému je hodnocení vlastních kompetencí, tedy profesní připravenosti a jistoty, z pohledu pedagogů poměrně příznivé a v podíl respondentů vykazující různou míru souhlasu s předloženými výroky se pohybuje mezi 71,9 % a 81,3 %. Poznamenejme nicméně, že dle výzkumu L. Zilchera je v rámci Ústeckého kraje zajímavostí, že se zvyšujícím pocitem vlastní kompetentnosti učitelů se snižují jejich reálné didaktické kompetence. Tento jev nazýváme pozitivní bias (Zilcher, 2019). Na druhé straně spektra stojí přibližně čtvrtina pedagogů hodnotících míru své profesní připravenosti a jistoty spíše negativně. Vyšší míru nejistoty a nepřipravenosti pak vykazuje přibližně každý desátý oslovený učitel. Lze konstatovat, že v rámci autoevaluace se pedagogové ve výše uvedených kompetencích mají tendenci spíše nadhodnocovat. Respektive, **míra hodnocení profesní připravenosti a jistoty v daných oblastech nekonvenuje s reálnými charakteristikami českého vzdělávacího systému v daných oblastech.** Ty bohužel nelze považovat za příznivé, naopak (to platí v podstatě i pro oblast didaktického zpracování učiva). Lze však také poznamenat, že v další části výzkumu (potřeby pedagogů v oblasti dalšího vzdělávání a rozvoje profesních kompetencí) **byla zaznamenána poměrně výrazná ochota řádově dvou třetin pedagogů se v daných tematických oblastech dále vzdělávat.**

Také v podoblasti zaměřené na problematiku poskytování individualizované podpory žákům bylo dosaženo srovnatelných výsledků. V oblasti přípravy a vyhodnocování plánů pedagogické podpory a individuálních vzdělávacích plánů žáků řádově 70 % respondentů vyjádřilo různou míru jistoty ve sledovaných oblastech a naopak 30 % pedagogů spíše různou míru nejistoty. Poznamenejme však, že zejména na úrovni přípravy plánů pedagogické podpory se přitom jedná o naprosto základní nástroj podpory žáků s těmi nejméně závažnými potřebami v oblasti dodatečné podpory. Vyšší míru pocítované připravenosti a jistoty oslovení pedagogové vyjádřili v oblasti spolupráce s asistentem pedagoga (75,4 %). Zde ale potřeba jednoznačně poznamenat, že uvedená hodnota je výsledkem sebehodnocení a nereflktuje objektivně měřenou kvalitu této kooperace. Ta je dle výsledků jiných studií výrazně nižší.

Výrazně odlišných výsledků bylo v oblasti hodnocení míry profesní připravenosti a jistoty pedagogů dosaženo v rámci podoblasti zaměřené již přímo na **problematiku práce s různými skupinami dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.** Poprvé se v této podoblasti objevily **hodnocení s celkově převažující mírou profesní nepřipravenosti a nejistoty, a to dokonce v jedenácti z celkem čtrnácti hodnocených položek.**



Převažující pozitivní míru profesní připravenosti a jistoty deklarují respondenti zejména v případě dvou skupin žáků s méně závažnými typy speciálních vzdělávacích potřeb, s nimiž se nadto pedagogové v praxi vcelku běžně setkávají v prostředí škol hlavního vzdělávacího proudu, a sice se žáky se specifickými poruchami učení, kde převažuje zejména výskyt dyslexie a dysgrafie (76,6%) a rovněž v případě žáků se specifickými poruchami chování, nejčastěji reprezentovanými diagnostikovanými syndromy lehké mozkové dysfunkce, případně syndromu ADHD, tedy poruchy pozornosti s hyperaktivitou (61,8%).

**Z hlediska socioekonomických a sociokulturních specifík Ústeckého kraje lze za velmi zajímavé považovat výsledky ve vztahu k cílové skupině žáků ze sociálně vyloučených lokalit.** Zde nakonec mírně převážilo pozitivní hodnocení (54,1% souhlasných voleb **oproti 45,2% nesouhlasných!!!**), nicméně pokud bychom porovnali například obě krajní hodnoty, lze na jedné straně nalézt cca 15% pedagogů, kteří s tvrzením o připravenosti a jistotě při práci s danou cílovou skupinou vyjádřili výrazný nesouhlas (lze je tedy považovat za výrazně nepřipravené a nejisté v dané oblasti) a na straně druhé pouze cca 10% pedagogů, kteří naopak zvolili výrazný souhlas a cítí se prakticky plně připraveni a jisti. Ve vztahu k cílové skupině žáků – cizinců s omezenou znalostí českého jazyka vyjádřilo pozitivní míru profesní připravenosti a jistoty 43,3% pedagogů, naopak, **více než třetina oslovených pedagogů vyjádřila poměrně významnou míru nepřipravenosti a profesní nejistoty.**

Patrně nejzásadnějším výsledkem této části výzkumného šetření je identifikace **velmi nízké míry připravenosti a pocítované profesní jistoty v oblasti práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na podkladě zdravotního postižení, znevýhodnění či dlouhodobého závažného onemocnění.** Ve všech případech, kdy jsou hodnocené výroky vztahovány k výše uvedeným cílovým skupinám žáků, deklarovali oslovení pedagogové celkově převažující míru profesní nepřipravenosti a nejistoty. **Výsledek nepovažujeme za primárně negativní. Je s největší pravděpodobností odrazem adekvátní a upřímné reflexe vlastních kompetencí ze strany pedagogů a tedy i velmi dobrým východiskem pro přípravu podpory pedagogů v praxi v této oblasti.**

Pokud se zaměříme na konkrétní hodnoty, pouze přibližně třetina (řazeno podle velikosti podílu volby souhlasných hodnot) oslovených pedagogů vykazala pozitivní míru připravenosti a pocítované profesní jistoty ve vztahu ke vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v běžných základních školách (39,5%), žáků s chronickým onemocněním a žáků s poruchami autistického spektra (v obou případech shodně 36,1%), se závažnějšími vadami řeči, tedy takzvaně narušenou komunikační schopností (34,1%) a žáků se záchvatovitými onemocněními (32,0%). Již pod hodnotou 30% se pohybovala míra deklarovaného souhlasu s výroky o profesní připravenosti a jistotě ve vztahu ke vzdělávání žáků se smyslovým znevýhodněním, konkrétně pak ve vztahu k žákům se zrakovým hendikepem (29,4%) a sluchovým hendikepem (29,3%). Na úrovni blížící se pouze jedné čtvrtině byla identifikována míra pozitivní profesní připravenosti a jistoty v případě vzdělávání žáků s dětskou mozkovou obrnou (26,3%). Nejvýraznější komplikace by potom osloveným pedagogům přinášela nutnost vzdělávat žáky s psychiatrickou diagnózou a žáky s diagnostikovaným Downovým syndromem. V případě obou zmíněných cílových skupin deklarovala pozitivní míru profesní





přípravenosti a jistoty pouze řádově jedna pětina pedagogů (20,8% v případě žáků s psychiatrickou diagnózou a 19% v případě žáků s Downovým syndromem).

#### 1.10.4 Hodnocení potřeb v oblasti vzdělávání a rozvoje profesních kompetencí

Další oblast výzkumu byla zacílena na identifikaci oblastí potřeb v oblasti dalšího vzdělávání a rozvoje profesních kompetencí. Respondenti hodnotili, která témata z oblasti pedagogické podpory či vzdělávání by ocenili například v rámci DVPP.

První hodnocenou podoblastí byla problematika potřeb rozvoje vlastních kompetencí ve vztahu k individualizaci podpory žákům a individualizaci přístupu k žákům. Ta je jedním ze základů pro hledání cesty k maximálnímu naplnění vzdělávacího potenciálu všech žáků, a tedy, i jedním ze základních stavebních kamenů inkluzivního přístupu ve vzdělávání. Vzdělávání v oblasti diferenciací cílů by ocenily dvě třetiny (65,9%) a v oblasti diferenciací učebních aktivit dokonce tři čtvrtiny (75,3%) oslovených pedagogů. Téměř dvě třetiny pedagogů (63,6%) by ve vztahu k možnosti rozvoje svých kompetencí v této oblasti ocenili rovněž tematicky zaměřené praktické ukázky nebo stáže. Doplňme, že prakticky přesně dvě třetiny respondentů by ocenily rovněž možnost posílení svých kompetencí v oblasti využívání základů pedagogické diagnostiky. Řádově o deset procent méně oslovených pedagogů, nicméně stále nadpoloviční část, by ocenila vzdělávání v oblasti vytváření plánů pedagogické podpory žáků a individuálních vzdělávacích plánů (59,0%), podobně též vzdělávání zaměřené na rozvoj spolupráce učitele s asistentem (56,3). Lze se domnívat, že výsledek může být ovlivněn tím, že vzdělávacích akcí zaměřených na tato téma bylo v uplynulých dvou letech realizováno značné množství.

V oblasti podpory pozitivního klimatu školy a školních tříd by vzdělávání zaměřené na uvedenou problematiku ocenily dvě třetiny dotazovaných pedagogů (65,4% v případě práce se sociálním klimatem a 64,9% v případě práce se skupinovou dynamikou a vztahy ve třídě).

Třetí podoblast byla zaměřena na problematiku prevence a řešení nekázně a případného rizikového chování žáků. Zejména řešení těchto aspektů je nezdědka vázáno také na kontakt s rodiči. Podobně jako v předchozí oblasti by vzdělávání ve výše uvedených oblastech ocenily téměř přesně dvě třetiny respondentů (66,0 % v případě prevence a řešení projevů šikany, 64,6 % v případě prevence s řešením projevů nekázně a konečně 66,7 % v oblasti komunikace s rodiči). V položce zaměřené na komunikaci s rodiči jsme záměrně doplnili, že se jedná také o komunikaci s rodiči, které učitelé považují z mnoha důvodů za „problematické“, tedy například konfliktní. **Řádově každý pátý učitel v této položce volil krajní pozitivní hodnotu a vzdělávání v daném tématu je tak žádané. Lze se tak domnívat, že tato složka pedagogické práce je pedagogy v Ústeckém kraji, i vzhledem ke specifické sociodemografické struktuře regionu, vnímána jako problematická.**

S ohledem na specifika Ústeckého kraje jsou důležité výsledky vztahované ke skupině žáků ohrožených negativními důsledky sociálního vyloučení, či obecněji, žáků z odlišného sociokulturního okruhu. Převažující míru deklarované potřeby vzdělávání v oblasti znalostí o podmínkách života v sociálně



vyločených lokalitách (55,4%) a podpory žáků ze sociálně vyloučených lokalit (56,3%) lze považovat za v podstatě překvapivou. **Existence sociálně vyloučených lokalit a související dopady do vzdělávací sítě jsou palčivým problémem našeho regionu již více než dvě dekády a vzdělávacích aktivit orientovaných na tato témata bylo realizováno významné množství. Přesto je patrné, že významná část pedagogů v této oblasti stále cítí potřebu vzdělávací podpory.**

S ohledem na již dlouhodobější trend postupného zvyšování podílu žáků s diagnostikovanými speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního proudu byly do výzkumu zařazeny rovněž položky orientované na vzdělávací potřeby učitelů ve vztahu k práci s různými cílovými skupinami žáků, kteří spadají právě do uvedené kategorie. Vzdělávání zaměřené na témata související se vzdělávání různých cílových skupin žáků se SVP by ocenily opět přibližně dvě třetiny pedagogů (podíl souhlasných hodnocení se ve většině položek pohyboval mezi 60 a 70 procenty). Deklarovaná potřeba vzdělávání orientovaného na podporu žáků se smyslovými postiženími se blíží spíše 70%, v případě žáků se závažnějšími poruchami řeči dokonce tuto hranici velmi mírně překročila. Za zajímavý výsledek lze považovat skutečnost, že pedagogové vyjádřili celkově vyšší míru potřeby vzdělávání ve vztahu k žákům se smyslovými postiženími (zrakovým, sluchovým a narušenou komunikační schopností) než ve vztahu žákům s mentálním postižením (hodnota celkového vyjadřovaného souhlasu v případě podpory žáků s lehkým mentálním postižením a podpory žáků s Downovým syndromem dosáhla shodně 64,7 %, tedy řádově o pět procent méně než v případě žáků se smyslovými postiženími). Kromě již zmiňované skupiny žáků s narušenou komunikační schopností byla hodnota 70 % překročena také v případě potřeby vzdělávání ve vztahu k podpoře žáků s psychiatrickou diagnózou (71,5 %) a žáků s poruchami autistického spektra (73,0 %). Je nasnadě, že uvedená problematika je pro pedagogy základních škol bez speciálně pedagogické průpravy novou a nelehkou výzvou a poznatky v dané oblasti se v posledních letech poměrně rychle vyvíjejí. Naopak, nejnižší míru potřeby a ocenění možnosti rozvoje svých kompetencí vyjádřili respondenti, dle očekávání, ve vztahu k podpoře žáků se specifickými poruchami učení (například dyslexie a dysgrafie). Nicméně, je třeba poznamenat, že vzhledem k tomu, že žáci s tímto typem mírnějšího znevýhodnění do základních škol běžně docházejí a vzdělávacích aktivit na toto téma je dlouhodobě realizováno značné množství, považujeme hodnotu na úrovni téměř 60 % (přesněji 59,7 %) za nad očekávání vysokou. Téměř 15 % pedagogů dokonce vyjádřilo nejvyšší míru souhlasu, tedy velmi vysokou potřebu vzdělávání v dané oblasti.

Další skupina položek byla zaměřena na zjištění míry potřeby podpory zejména v oblasti didaktického zpracování učiva. Pozitivním zjištěním je, že 65,9 % pedagogů by ocenilo vzdělávání v oblasti využívání aktivizujících metod ve výuce, což by mohlo sekundárně přispět k omezení velmi málo efektivní frontální výuky a zvýšení míry individualizace práce se žáky. Překvapivé je nicméně v této souvislosti, že pouze polovina oslovených pedagogů (50,9%) by ocenila v dané oblasti odborné provázení někoho ze zkušených kolegů. Uvedená skutečnost pravděpodobně ilustruje celkově nízkou úroveň kolegiální odborné podpory, která je v českém vzdělávacím prostředí v posledních dvou dekadách málo rozvíjena. **Z tohoto pohledu se jeví jako důležitá aktivita z pozice Ústeckého kraje další podpora tzv. center kolegiální podpory pedagogů a další rozvoj aktivit v této oblasti.**



Potěšující je rovněž deklarovaná potřeba vzdělávání směřovaném k posilování kompetencí k rozvoji kritického myšlení žáků, která se celkově pohybuje také na úrovni dvou třetin osloveného vzorku respondentů, přesněji na úrovni 64,7%. Mírně vyšší část než polovina pedagogů (53,7%) deklarovala potřebu v oblasti rozvoje kompetencí pro využívání informačních technologií ve výuce. Uvedená oblast je sice v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků tradičně hojně zastoupena, ale je zjevné, že extrémně rychlý rozvoj technologií v oblasti informační techniky činí uvedené téma stále aktuálním. S ohledem na specifika Ústeckého kraje a podobně s přihlédnutím k českým, evropským i celosvětovým realitám je třeba stále připomínat nejen rozvoj kritického myšlení, ale zároveň význam vzdělávání proti produktům absence kritického myšlení, tedy rasismu a xenofobii. Vzdělávání v této oblasti by dle svého uvážení potřebovala a ocenila polovina pedagogů (50,9%).

### 1.10.5 Hodnocení limitů pedagogické práce

Výsledky dosažené v této části výzkumu lze považovat za velmi důležité z hlediska reálného prosazování snah o aplikaci zásad inkluzivního vzdělávání a kvality škol obecně. V jejím rámci pedagogové měli možnost vyjádřit, do jaké míry subjektivně pociťují limity a do značné míry problematické oblasti své práce. V této oblasti respondenti hodnotili celkem 11 výroků zaměřených na to, do jaké míry je v dosahování lepších výsledků a ve snaze o individuální přístup ke každému žákovi limitují vybrané faktory.

Nejvýznamnějším limitem pedagogické práce je dle oslovených učitelů vysoký počet žáků ve třídě. S uvedeným výrokem do určité míry souhlasí téměř čtyři pětiny respondentů (77,4 %), druhý nejvýznamněji pociťovaný limit ve vztahu možnosti poskytovat více individualizovanou podporu všem žákům je nadměrná administrativní zátěž (73,2 % respondentů volilo jednu z forem souhlasu). Třetím nejvýznamnějším limitem pedagogické práce je podle respondentů její nízké ohodnocení (70,1 %). Téměř dvě třetiny respondentů (62,0 %) spatřují limitu možnosti více individualizovat práci s dětmi také v pocitu nízké podpory ze strany rodiny žáků. Padesátiprocentní hranice celkového souhlasu respondentů byla překročena také v případě limitů nazvaných jako „ve škole je příliš mnoho žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“ (55,1 %) a „nedostatek vhodných uchazečů na pozici asistenta pedagoga“ (56,7 %). Naopak, pouze přibližně třetina oslovených pedagogů považuje za limitující faktor své práce chybějící speciálně pedagogické vzdělání (38,0 %) nebo materiální vybavení školy (34,1 %). Dokonce pouze jeden z pěti pedagogů (21 %) spatřuje limit v možnosti individualizovat práci se žáky v podpoře ze strany školských poradenských zařízení nebo podpoře ze strany poradenských pracovníků přímo na škole.

### 1.10.6 Hodnocení vybraných předpokladů pro inkluzivní pojetí vzdělávání

Celkem pět položek zařazených do této oblasti bylo zaměřeno na zjištění jakési postojové báze pedagogů k základním předpokladům inkluzivního přístupu ke vzdělávání.

Nejvýraznější míra souhlasu byla zaznamenána u výroku, v němž byl deklarován předpoklad, že pokud učitel nemá oporu v rodině, žák nemůže dosahovat dobrých výsledků ve vzdělávání.



Souhlasnou odpověď vyjádřily téměř dvě třetiny oslovených pedagogů. Celkem 45,9 % respondentů dokonce volilo výraznou míru souhlasu. Lze tedy konstatovat, že o tomto předpokladu je prakticky přesvědčena téměř polovina oslovených pedagogů. Jedná se o jeden z dlouhodobě velmi typických rysů českého vzdělávacího systému jako celku. **Přesvědčení, že bez podpory rodiny žák nemůže dosahovat dobrých výsledků je zejména v regionu, kde nezanedbatelná část žáků pochází z prostředí, v němž dostatečná podpora směrem ke vzdělávání není poskytována, velmi problematické.** Jak již autoři výzkumu uvedli ve svých dřívějších publikacích (např. Svoboda, Morvayová a kol., 2010), **škola má být prostředím, které je schopno vstupní znevýhodnění dětí překonávat či alespoň zmírňovat, nikoliv přispívat k jeho reprodukci.**

Podobný princip bylo možné sledovat i v případě výroku ve znění: *„Žáci, kteří neprospívají na základní škole, by měli co nejdříve odejít do speciálních tříd nebo škol, aby nebyli traumatizováni neúspěchem“*, kde se v rámci odpovědí respondenti celkově rozdělili na dvě přibližně stejně početné části. Nicméně, výskyt nejvyšší míry souhlasu převyšoval výskyt nejvyšší míry nesouhlasu téměř trojnásobně. Lze tedy konstatovat, že **u části pedagogů výrazně chybí přesvědčení o tom, že jedním z důležitých úkolů kvalitní školy je hledat cesty k překonávání školního neúspěchu, nikoliv neprospívající žáky „co nejdříve“ segregovat.**

Další výsledek, který svědčí o stále hluboce zakořeněné prosegregační tradici je relativně vysoká míra souhlasu s výrokem ve znění: *„Žáci s lehkým mentálním postižením by se dle mého názoru neměli vzdělávat v běžných třídách“*. Různou míru souhlasu s uvedeným jednoznačně pro-segregačním tvrzením vyjádřili téměř tři z pěti respondentů.

Rozdělování dětí v závislosti na jejich předpokladu k výkonu je ovšem poměrně výrazně podporováno také na druhé straně výkonového spektra. Téměř polovina respondentů (45,9 %) vyjádřilo souhlas s tím, že nadaní žáci by měli být vzdělávání odděleně, a to na víceletých gymnáziích nebo alespoň ve výběrových třídách, a to i v rámci plnění povinné školní docházky. **Prakticky u poloviny oslovených pedagogů tak lze sledovat pro-segregační tendence a jednoznačnou orientaci výuky na základní škole na průměrný výkon žáků. Výraznější odchylky v předpokládaném výkonu nejsou touto částí pedagogů vnímány jako příležitost ke kvalitnější a diverzifikovanější výuce.**

V kontextu výše uvedeného je naopak za velmi pozitivní výsledek možné považovat skutečnost, že pouze čtvrtina učitelů (24,4 %) vyjádřila různou míru souhlasu s výrokem o tom, že všichni žáci ve třídě by měli dosahovat stejných cílů. **Výraznější míru nesouhlasu vyjádřilo celkem 53 % respondentů, což můžeme považovat za velmi dobrý základ pro aplikaci výrazněji individualizovaného přístupu k žákům.** Naopak, celkem 7,2 % oslovených pedagogů (ti, kteří volili krajní hodnotu) jakoby zcela popíralo existenci individuálních rozdílů mezi dětmi.



### 1.10.7 Hodnocení efektivity vybraných forem podpory pedagogů v praxi

V další části administrovaného výzkumného nástroje se respondenti vyjadřovali k tomu, jako míru efektivity a využitelnosti předávaných poznatků očekávají u jednotlivých nabízených forem dalšího vzdělávání a rozvoje svých profesních kompetencí.

Z výsledků vyplývá, že poměrně jednoznačně nejpreferovanějšími způsoby předávání nových poznatků v rámci dalšího vzdělávání a rozvoje profesních kompetencí jsou podle respondentů prakticky zaměřené kurzy (za efektivní je považují čtyři z pěti pedagogů) a praktické odborné provázení (77,7 %). **Pozitivním výsledkem je vysoká preference dosud v našem vzdělávacím systému velmi málo využívaného mechanismu odborného provázení.** Můžeme říci, že jednou z jeho forem je do určité míry adekvátní využívání institutu uvádějícího učitele na některých základních školách.

O vysoké potřebě vzájemného sdílení zkušeností mezi pedagogy svědčí i další výsledky. Více než dvě třetiny oslovených pedagogů by považovali za efektivní možnost využití stáží na jiných školách v rámci České republiky (70,1 %) a také možnost vzájemného setkávání s pedagogy jiných škol nad konkrétními tématy (68,9 %). Zde se opět nabízí podpora platform takovým variant setkávání. Sdílení zkušeností a možnost široké odborné diskuse jsou základními nástroji podpory rozvoje kvality škol. Statickou formou sdílení zkušeností jsou rovněž metodiky nebo praktické manuály pro učitele, kde jsou uvedené zkušenosti zpravidla popsány a nabízeny k využití. I v tomto případě považují uvedenou formu podpory rozvoje svých kompetencí za efektivní téměř přesně dvě třetiny respondentů (66,3 %). Vyšší podpoře se však těší osobní a interaktivní formy vzdělávání.

Naopak, relativně nízkou efektivitu (byť stále nadpoloviční) v dopadu na rozvoj svých kompetencí respondenti očekávají v případě využití odborných textů k samostudiu a rovněž v případě využití stáží na zahraničních školách. Ty jsou zpravidla pedagogy, kteří je měli možnost absolvovat hodnoceny jako velmi inspirativní, nicméně, reálná odlišnost vzdělávacích systémů jiných zemí zpravidla umožňuje případný transfer pouze vybraných prvků sledované pedagogické praxe.

Hodnocení efektivity jednotlivých forem vzdělávání předcházela položka zaměřená na zjištění toho, zda oslovení pedagogové v posledních dvou letech, tedy v období po novelizaci školského zákona, absolvovali vzdělávání ke společnému/inkluzivnímu vzdělávání nebo ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Výsledky považujeme za velmi překvapivé. Pouze 52,8 % pedagogů dle svého vyjádření nějaké vzdělávání tohoto obsahu absolvovalo. Doplňme, že mezi konkrétní témata, na něž bylo vzdělávání zaměřeno, patřila zejména:

- práce se žáky s různými formami speciálních vzdělávacích potřeb,
- příprava plánů pedagogické podpory a individuálních vzdělávacích plánů,
- vymezení inkluzivního konceptu ve vzdělávání,
- spolupráce s asistentem pedagoga,
- poskytování různých typů podpůrných opatření,
- práce s heterogenním kolektivem třídy,



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



- podpora pozitivního sociálního klimatu a další.

Naopak, 47,2 % respondentů dle svého vyjádření žádné vzdělávání související s výše uvedenými tematickými okruhy neabsolvovalo. **Skutečnost, že v souvislosti s takto zásadní změnou legislativního rámce a očekávanou změnou realizační praxe, prakticky polovina oslovených pedagogů neprošla žádným odpovídajícím vzděláváním, lze vnímat jako alarmující. I v této oblasti lze z pozice kraje reagovat další podporu vzdělávacích aktivit orientovaných na důležitá témata související s prosazováním principů inkluzivního vzdělávání. Důležité také je, aby vzdělávání probíhalo s využitím forem, které pedagogové v praxi považují za efektivní a přínosné.**



## 2. NÁVRHOVÁ ČÁST

Návrhová část Školské inkluzivní koncepce Ústeckého kraje je bezesporu významnou částí celého koncepčního dokumentu. Její součástí je mimo jiné reflexe aktuálního stavu realizovaná na podkladě zjištění, dosažených v rámci zpracování části analytické. Návrhová část ŠIK je produktem společné činnosti zástupců škol a školských zařízení, zřizovatelů, zástupců kraje, zpracovatelů MAP a KAP, odborníků z řad terciárního vzdělávání a také neziskového sektoru. Během několika setkání diskuzní platformy k rovným příležitostem měli její účastníci možnost přispět svým pohledem a svými informacemi a zkušenostmi na problematiku inkluze a rovných příležitostí. Díky této rozsáhlé spolupráci jsme získali množství podnětů a doporučení, které tvoří základ návrhové části a bylo podkladem pro formulaci strategických opatření, která jsou výstupem této koncepce.

### 2.1 POSTUP TVORBY ŠIK ÚSTECKÉHO KRAJE

Se vznikem projektu „KAP – Ústecký kraj“ v roce 2016 byla zřízena pracovní skupina odborníků se zaměřením na inkluzi a další témata. Jedním z nich jsou i rovné příležitosti. Pracovní skupina je složena z řad odborníků zastupujících vedení mateřských, základních i středních škol, nestátních neziskových organizací (CESPO, Tyfloservis aj.), zástupců zřizovatelů, zástupců veřejné správy a státní správy (Úřad vlády, Odbor pro sociální začleňování Úřadu vlády ČR, Česká školní inspekce, Národní institut pro další vzdělávání), zástupců Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem a také vybraných poskytovatelů vzdělávacích, sociálních služeb atd.

Při zahájení projektu KAP byla provedena Analýza potřeb území. Současně byly analyzovány strategické dokumenty, které tvoří národní i regionální rámec pro rozvoj inkluzivního vzdělávání (zejména Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 –2018 a Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v Ústeckém kraji 2016 –2020) a byla konstatována potřeba vytvoření dokumentu specificky zaměřeného na problematiku rozvoje inkluzivního vzdělávání a podpory rovných příležitostí. Na základě výše uvedeného byl stanoven cíl vytvořit školskou inkluzivní koncepci Ústeckého kraje.

ŠIK ÚK byl zpracováván postupně v průběhu roku 2019 na pravidelně realizovaných setkání minitymů, která se uskutečňovala čtvrtletně. Kromě mapování potřeb škol, probíhala práce na SWOT analýze, plánování a realizace konkrétních aktivit, které reflektovaly podněty od pedagogů, ředitelů škol (např. vzdělávání AP, osvěta společného vzdělávání, sdílení příkladů dobré praxe, realizace akreditovaných kurzů atd. Finální odborné posouzení a dopracování koncepce realizovali zástupci PF UJEP ve spolupráci s pracovníky OŠMT Ústeckého kraje.

Osu tvorby ŠIK ÚK tvořila setkání Pracovní skupiny pro společné vzdělávání a rovné příležitosti Ústeckého kraje. Dne 26. 2. 2019 byl v rámci setkání skupiny představen koncept Školské inkluzivní koncepce a rámec její přípravy, zároveň proběhl interaktivní workshop Společné vzdělávání a rovné příležitosti ve vzdělávání z pohledů škol, v jehož rámci byly mimo jiné prezentovány výstupy obsahové analýzy školských výkazů.



Druhá část uvedeného workshopu proběhla v rámci setkání skupiny dne 13. 6. 2019 a byla věnována tvorbě SWOT analýzy a formulaci možných cílů koncepce. Dále bylo setkání věnováno také prezentaci příkladů dobré praxe v rámci prosazování principů inkluzivního vzdělávání na vybraných školách v Ústeckém kraji.

Třetí schůzka pracovní skupiny proběhla dne 3. října 2019 a byla opět pořádána ve formě workshopu, který byl tentokrát zacílen na formulaci možných opatření pro ŠIK a byly opět představeny výsledky dílčích analytických aktivit (zaměření na problematiku školních absencí). Čtvrté setkání skupiny (proběhlo dne 5. 12. 2019) bylo zacíleno na prezentaci informací ve vztahu k novelizaci Vyhlášky 27/2016 Sb. a specifická pozornost byla věnována problematice vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem. Rovněž v rámci této schůzky byl věnován prostor diskusi k formulaci možných opatření pro Školskou inkluzivní koncepci kraje.

### **Koordinace spolupráce a sdílení informací mezi aktéry přípravy a naplňování ŠIK**

V roce 2017 byla zahájena realizace projektů „Systémové řešení - motivace a vzdělávání pedagogů“ a „Cílená podpora škol při naplňování KAP 1“. V rámci těchto komplementárně pojatých projektů docházelo k přímé implementaci žádoucích aktivit přímo do praxe. Vznikla OMS (odborná metodická skupina) zaměřená na problematiku společného vzdělávání a rovných příležitostí, složená z řad pedagogických pracovníků a ředitelů mateřských, základních i středních škol a pracovníků školských poradenských zařízení.

Metodik ve spolupráci s experty a mentory vyhledával příklady dobré praxe v oblasti realizace inkluzivního vzdělávání. OMS rovněž zajišťovala vzdělávání množství vzdělavacích a osvětových aktivit pro pedagogické pracovníky, zajišťovala realizaci žádaných praktických workshopů, realizaci veletrhů orientovaných na problematiku inkluzivního vzdělávání a v neposlední řadě také zprostředkovávala možnost individuálních konzultací s odborníky. V průběhu všech aktivit byla také získávána cenná zpětná vazba a podněty pro tvorbu ŠIK ÚK. V rámci spolupráce také docházelo k aktivnímu přenosu informací mezi aktéry v území (MAP x KAP) prostřednictvím společných schůzek a spolupráci na přípravě společných aktivit (např. veletrh). Spolupráce s IPs probíhala především prostřednictvím projektu P-KAP (realizátor NUV), který je zaměřen na podporu vzdělávání na středních a vyšších odborných školách, v souladu se vzdělávací strategií MŠMT. Dále probíhá spolupráce s projektem APIV B, Krajským pracovištěm v Ústí nad Labem (realizátor NIDV), jehož zástupci se rovněž podíleli na tvorbě ŠIK ÚK. V případě projektu SRP a SYPO (realizátor NIDV) proběhla společná setkání při jednáních zpracovatelů MAP a KAP, kterého se zástupci realizačního týmu KAP pravidelně účastní.

V rámci navazujícího projektu IKAP II B bude žádoucí v činnosti OMS pokračovat. Její hlavní náplní činnosti bude realizování, sledování a naplňování cílů ŠIK ÚK.

Personální složení pracovní skupiny pro společné vzdělávání a rovné příležitosti Ústeckého kraje v rámci odborného řešení projektu KAP „Podpora inkluze a další specifická témata Ústeckého kraje“ je uvedeno v následující tabulce.





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



## 2.1.1 Složení Pracovní skupiny pro společné vzdělávání a rovné příležitosti Ústeckého kraje

### Odborní řešitele projektu KAP „Podpora inkluze a další specifická témata Ústeckého kraje“

Speciální základní škola a Mateřská škola, Teplice,
Speciální základní škola, Mateřská škola a Praktická škola, Pod Parkem Ústí n. L.,
Základní škola s rozšířeným vyučováním informatiky a výpočetní techniky, Teplice
UJEP, PF – Katedra speciální a sociální pedagogiky, Ústí nad Labem
VOŠ a SŠ Varndsdorf
VOŠ SOŠ Most
Střední odborná škola energetická a stavební, Obchodní akademie a Střední zdravotnická škola, Chomutov
Gymnázium, ZŠ a MŠ Bohosudov
KHK Ústeckého kraje
Gymnázium Ústí nad Labem, Jateční, Ústí nad Labem
Odbor pro sociální začleňování při Úřadu vlády ČR, Praha
ZŠ Komenského alej, Žatec
Inovační centrum Ústeckého kraje, Ústí nad Labem
ZŠ a MŠ, Žatec
ZŠ Neštětická, Ústí nad Labem
CESPO, o.p.s. - Centrum služeb pro sluchově postižené, Ústí nad Labem
Tyfloservis, o.p.s., Ústí nad Labem
Gymnázium ZŠ a MŠ Bohosudov
MPSV - Systémový rozvoj a podpora nástrojů sociálně právní ochrany dětí, pracoviště Ústí nad Labem
Odbor sociálních věcí Ústeckého kraje, Koordinátor pro záležitosti romské menšiny, Ústí nad Labem
Česká školní inspekce, Ústí nad Labem
Pedagogicko psychologická poradna Teplice



## 2.2 REFLEXE AKTUÁLNÍHO STAVU

V rámci tohoto oddílu školské inkluzivní koncepce prezentujeme nejdůležitější výstupy reflexe zjištění dosažených v rámci analytické části, rozdělené do jednotlivých tematických oblastí.

### 2.2.1 Mateřské školy

V oblasti předškolního vzdělávání bylo nejvýraznější změnou v období posledních let zavedení povinného předškolního vzdělávání pro děti od 5 let, mimo jiné, s cílem poskytnout včasnou vzdělávací podporu směřující k úspěšnému zahájení povinné školní docházky dětem žijícím v ekonomicky a sociálně znevýhodňujícím prostředí. **V Ústeckém kraji byl v roce 2017/2018 podíl nastoupivších pětiletých dětí k povinnému předškolnímu vzdělávání nejnižší ze všech krajů ČR a činil 91,7%.** Dle ředitelek MŠ se projevila **nízká efektivita dopadu povinného předškolního vzdělávání pro skupinu dětí se socioekonomickým a sociokulturním znevýhodněním ohrožených budoucím školním neúspěchem** (zejména dětí se závažným socioekonomickým a sociokulturním znevýhodněním). Je třeba výrazně zaměřit pozornost na podporu na podrobnější analýzu tohoto stavu a hledání cest k řešení a podpoře výraznější docházky. Je třeba zintenzivnit kooperaci subjektů realizujících vzdělávání se subjekty poskytujícími podporu v oblasti sociální a zdravotní.

Je nezbytné si uvědomit, že život dětí v sociálně vyloučených lokalitách je nezřídka spojený s extrémní psychosociální zátěží pro děti (nemusí se však jednat jen o děti z tohoto prostředí, uvedený problém se do značné míry týká všech dětí agresivních rodičů, rodičů zneužívajících návykové látky, rodin s nestabilním bydlením). Účinná podpora dětí dlouhodobě selhává v důsledku velmi omezené schopnosti systémově posuzovat a naplňovat potřeby dětí prostřednictvím dobře personálně a odborně zabezpečeného segmentu služeb rané péče a včasné intervence. Je zřejmé, že u dětí se v důsledku neřešené a nekompenzované zátěže mohou v dalších letech projevit psychosociální obtíže či projevy problematické nebo rizikového chování, jehož projevy v segmentu školství narůstají. Nedosahování úspěchu ve vzdělávání v období nástupu do školy, případně i v dalších obdobích školní docházky, je pak jen přirozeným důsledkem tohoto stavu. Bez hledání cest směřujících k efektivní podpoře dětí a rodin v co nejranějších fázích vývoje dítěte nelze uvažovat o skutečné změně stavu v této oblasti.

Počet žáků se zdravotním postižením účastnících se vzdělávacího procesu v běžných třídách (odděleních) MŠ vzrostl od roku 2015/2016 o 58,1%. Tento trend potvrzuje **vzrůstající míru individuální integrace žáků se zdravotním postižením do běžných škol** a v kontextu podpory



prosazování principů inkluzivního vzdělávání jej lze hodnotit pozitivně. Díky včasné logopedické diagnostice se podařilo identifikovat výrazný nárůst počtu dětí s narušenou komunikační schopností. Kraj tak nadále hodlá poskytovat výraznou podporu službám logopedické prevence.

### 2.2.2 Základní školy

Zajímavým a dosud nereflektovaným údajem je to, že v Ústeckém kraji je oproti ČR **výrazně vyšší průměrný počet žáků na jednu školu, a sice o více než 56 žáků** (a celkově jednoznačně nejvyšší v celé České republice). Například v kraji Vysočina je stejný počet běžných základních škol jako v Ústeckém kraji, nicméně je navštěvuje celkově o 30 171 žáků méně (školní rok 2017/18). Tento ukazatel může souviset jak s dostupností škol, tak s kvalitou jejich klimatu, náročností a kvalitou řízení a dalšími ukazateli. Tento předpoklad by bylo vhodné podrobit dalšímu zkoumání. Podobně výrazné rozdíly v počtu žáků na jedné škole se projevují také v segmentu takzvaných speciálních škol. Průměrný počet žáků na jednu tuto školu je v Ústeckém kraji o třetinu vyšší než v ČR.

Dalšími vzájemně souvisejícími parametry, v nichž se Ústecký kraj výrazně liší od celorepublikového průměru, jsou počet žáků ukončujících povinnou školní docházku v nižším než devátém ročníku a počet žáků opakujících ročník.

**Zatímco v České republice celkově ukončilo povinnou školní docházku ve školním roce 2017/18 v nižším ročníku než v devátém 4,8 % žáků (tedy zhruba každý dvacátý žák), v Ústeckém kraji se jedná o 9,7 % žáků, tedy v podstatě o každého desátého žáka.** Ještě výraznější nepoměr se projevuje u žáků, kteří v daném školním roce ukončili povinnou školní docházku **již v sedmém ročníku**. V rámci celé České republiky se jedná o celkem 0,92 % žáků, v Ústeckém kraji je tato hodnota přibližně 2,5 krát vyšší a dosahuje 2,37 %. **Lze dokonce konstatovat, že téměř každý čtvrtý žák, který v daném roce v ČR ukončil povinnou školní docházku v sedmém ročníku, pochází z Ústeckého kraje (a tento údaj platí rovněž pro základní školy pro žáky se SVP).** Je zřejmé, že u významné části žáků ohrožených školním neúspěchem se současně nastavený systém podpůrných opatření míjí účinkem a je třeba uvažovat o jejich dalším zintenzivnění a posilování mechanismů prevence a řešení školního neúspěchu.

V rámci celé České republiky opakovalo ročník ve školním roce 2017/2018 celkem 0,72 % všech žáků, **v Ústeckém kraji je tato hodnota více než dvojnásobná – 1,47 %**. Je také nejvyšší v porovnání mezi kraji. **V rámci běžných základních škol v ČR opakovalo ročník celkem 0,65 % žáků, v Ústeckém kraji celkem 1,44 %**. Lze konstatovat, že **v daném školním roce v podstatě každý šestý žák, který v ČR „propadl“, pocházel z Ústeckého kraje.** Ještě výraznější je tato hodnota v rámci prvních tříd. **Téměř každý pátý žák, který „propadl“ již v první třídě běžné školy, navštěvoval školu v Ústeckém kraji.** Spojení zahájení školní docházky s takto fatálním neúspěchem je výrazným aspektem ovlivňujícím celou vzdělávací kariéru žáka. **Přemýšlet o podpoře selhávajících žáků prostřednictvím opakování ročníku hned v první třídě je extrémně nešťastný a odborně obtížně obhájitelný způsob snahy o řešení dosud nekompenzovaných obtíží dítěte (viz výše v kapitole Mateřské školy).** Celkově se nadto jedná o způsob řešení vzdělávacích obtíží, který děti zpravidla extrémně zasahuje v oblasti sebedůvěry a motivace ke vzdělávání. Je nezbytné hledat další cesty k podpoře pedagogů v práci



s dětmi ohroženými školním neúspěchem a účinně propojovat všechny subjekty, které mohou celkovou situaci dětí a rodin pozitivně ovlivnit.

Odlišný trend je možné zaznamenat u škol zřízených pro žáky se SVP. V těch celorepublikově opakovalo ve školním roce 2017/2018 ročník 3,2 % žáků, v Ústeckém kraji pak pouze 2,36 %.

V Ústeckém kraji je **druhý nejvyšší celkový podíl (12,2 %) žáků se zdravotním postižením** v rámci základního školství (republikový průměr je 10,8 %). Jednou z příčin tohoto celkově vyššího podílu je bezpochyby také to, že Ústecký kraj rovněž vykazuje **nejvyšší podíl žáků s mentálním postižením** v základním vzdělávání v rámci České republiky – celkem 2,73 % (celorepublikový průměr je 1,45 %). Je třeba ale doplnit, že podíl této skupiny žáků postupně klesá a je tak pravděpodobně postupně napravován stav, kdyby byla diagnóza lehkého mentálního postižení nadužívána. Pozitivně je možné v této souvislosti hodnotit jednoznačný trend postupného nárůstu počtu žáků se zdravotním postižením vzdělávaných v rámci běžných škol. Školy zároveň v této souvislosti neavizují výrazné problémy, spíše jej spojují s rostoucím administrativním zatížením a vyšší potřebou podpory ze strany poradenských pracovníků.

Zjištění mezinárodních srovnávacích studií PISA 2015 a 2018 potvrdily některé dlouhodobé charakteristiky českého vzdělávacího systému. Jedním z nich je přetrvávání či dokonce prohlubování rozdílů ve výsledcích žáků stejného druhu škol v jednotlivých regionech. Tyto výsledky nejsou pro Ústecký kraj pozitivní.

Národní zpráva z mezinárodního šetření PISA v roce 2015 se výrazněji zaměřovala na výsledky v oblasti přírodovědné gramotnosti. V porovnání mezi regiony žáci v Ústeckém kraji dosáhli druhého nejhoršího výsledku, který se však statisticky významně neliší od výsledků nejhoršího Karlovarského kraje. Významným zjištěním je to, že **rozdíly v průměrném socioekonomickém a kulturním zázemí žáků v krajích vysvětlují pouze 47 % rozdílů ve výsledcích krajů. Ústecký kraj patřil mezi dva regiony, v nichž žáci dosahovali ještě výrazně horších výsledků, než by odpovídalo průměrné hodnotě jejich indexu ESCS.** Vzhledem k tomu, že rozdíly v hodnotě tohoto indexu vysvětlují pouze necelou polovinu rozdílů ve výsledcích žáků, je nutné konstatovat, že v podstatě stejnou roli v horších výsledcích žáků Ústeckého kraje hrají jak **sociokulturní a socioekonomické faktory související s rodinným zázemím žáků, tak snížená schopnost škol prostřednictvím kvalitní podpory a spolupráce s dalšími subjekty vstupní hendikepy dětí kompenzovat a nikoliv ještě prohlubovat.** Ještě výrazněji se tento jev projevil ve výsledcích mezinárodního šetření PISA v roce 2018, které se výrazněji zaměřovalo na oblast čtenářské gramotnosti. **Žáci v Ústeckém kraji dosáhli výrazně nejhorších výsledků v rámci ČR.** Doplníme, že rozdíly v průměrném socioekonomickém a kulturním zázemí žáků v krajích v případě čtenářské gramotnosti vysvětlují 63 % rozdílů ve výsledcích krajů. Je tedy patrné, že sociokulturní zázemí žáků má v oblasti čtenářské gramotnosti výraznější vliv než v případě gramotnosti přírodovědné. Podpora rozvoje kvality v uvedených oblastech by se měla stát jednou z priorit pro další období. Kladně je třeba hodnotit skutečnost, že **Ústecký kraj si je nepříznivých výsledků vědom, podpoře přírodovědného a technického vzdělávání je věnována významná pozornost** a na podporu této oblasti vzdělávání jsou vyčleňovány významné zdroje ve formě projektů. **Podobně jsou prostřednictvím kraje podporovány aktivity související s rozvojem komunikačních kompetencí žáků vybraných škol** (především projekt PROKOM, který ve



stávajícím a navazujícím období může pozitivně ovlivnit až pětinu škol v kraji). Pozitivně je třeba hodnotit také fakt, že podpora v dané oblasti je směřována především do škol, které ve vyšší míře navštěvují žáci se sociokulturním a socioekonomickým znevýhodněním. Je však třeba uvažovat také o tom, že v případě části dětí s výrazně narušenou komunikační schopností je pravděpodobně nezbytné doplnit logopedickou péčí o řečovou terapii.

### 2.2.3 Střední školy

Ústecký kraj disponuje rozsáhlou sítí středních škol. Ta se však již dlouhodoběji potýká s postupným úbytkem žáků, který je za poslední 4 roky téměř třikrát výraznější, než je celorepublikový průměr. Převážná část škol (zejména školy jiných zřizovatelů než je kraj) se tak potýká s výrazně nenaplněnou kapacitou.

Podobně jako v segmentu mateřských, a zejména základních škol, se na středních školách projevuje **postupně narůstající podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se vzdělávají v běžných třídách.**

V průběhu posledních 4 let došlo k nárůstu počtu žáků se závažnými poruchami chování. Tato skutečnost mohla být zapříčiněna změnami v diagnostické praxi a rovněž obecně vyšší mírou výskytu diagnóz v tomto segmentu. **Zásadní vliv mohou mít také dlouhodobě neřešené psychické problémy a nedostatečná péče o duševní zdraví jednotlivce.** Zde se mohou naplno projevit důsledky dlouhodobé a výrazné absence odborníků v dané oblasti. V regionu je třeba nastavit mechanismy multidisciplinární spolupráce napříč školským, sociálním a zdravotním segmentem, s cílem včasné detekovat děti v riziku rozvoje duševního onemocnění a nastavit efektivní koordinovanou odbornou pomoc dítěti, případně celému rodinnému systému. Připravit a pilotně ověřit koncept dostupných komunitních služeb pro děti s již diagnostikovaným duševním onemocněním.

Během posledních tří let se mírně snížil průměr zameškaných hodin na jednoho žáka, přesto je však stále relativně vysoký (v podstatě dvojnásobný v porovnání se základními školami). Mezi primární příčiny nadměrné absence žáků patří negativní vztah ke škole, vliv rodiny a sociálního prostředí. Je patrné, že střední školy obtížně hledají zdroje motivace žáků a je nezbytné úsilí v tomto směru zvýšit. Jako zásadní problém sekundárního vzdělávání v Ústeckém kraji se tedy stále jeví předčasné odchody ze vzdělávání, a to obzvláště v prvním ročníku středních škol. Jedná se o předčasné ukončení vzdělávání, které je často úzce spjato se sociálním vyloučením a nižším socioekonomickým statutem. Tento jev napomáhá k dlouhodobě nízké úrovni vzdělání v kraji a k reprodukci chudoby a sociálního vyloučení, s čímž se pojí také dlouhodobé náklady z veřejných rozpočtů. Pro tento jev neexistuje dostatek analytických dat, avšak je známo, že za poslední dekádu došlo ke znatelnému nárůstu podílu žáků předčasně ukončujících vzdělávání, a to zejména v oblasti severozápadních Čech, tedy rovněž v Ústeckém kraji. V České republice došlo v letech 2013 - 2017 k nárůstu míry předčasných odchodů ze vzdělávání z 5,4 na 6,7 %. **V rámci Ústeckého kraje se za stejné období jedná o nárůst z 9,4 % na 15,6 %.** Situace, kdy v rámci kraje každý řádově šestý až sedmý žák předčasně ukončí vzdělávání, je alarmující, a žádá si přijetí dostatečně efektivních opatření, která jsou bez konkrétních podkladových dat a analýzy dobré praxe v regionu, těžko realizovatelná.



Obecně je možné uvažovat o tom, že dlouhodobě se zvyšující podíl žáků s problémy v oblasti narušené komunikační schopnosti, žáků s problémy v chování, žáků, kteří jsou dlouhodobě neúspěšní a předčasně ukončují vzdělávání, a to jak v segmentu základních škol, tak v segmentu středních škol, není náhodný a že uvedené oblasti spolu mohou souviset. Jejich spojujícím prvkem je silný vliv sociálního prostředí (spojená s životem v sociálně vyloučených lokalitách, nestabilním bydlením), vysoká míra zátěže, která souvisí s dlouhodobě nekompensovanými obtížemi a nedostatečnou podporou dětí v psychosociální rovině. Selhávání v oblasti vzdělávání je jen přirozeným a očekávaným důsledkem nedostatečné systémové podpory dětí, rodin i pedagogů a škol. V dalším období je třeba se na dané téma zaměřit a cíleně jej analyzovat.

V Ústeckém kraji je v porovnání s celorepublikovým průměrem rovněž poměrově **nízký počet maturantů, nicméně míra jejich neúspěšnosti je ze všech regionů v ČR jednoznačně výrazně nejvyšší**. Tento stav je vyústěním dlouhodobě se projevujících dílčích problémů jak v oblasti středního, tak i základního školství. Potvrzuje tak jednoznačně potřebu systémové podpory rozvoje kvality práce s žáky ohroženými školním neúspěchem na všech stupních vzdělávací soustavy.

#### **2.2.4 Cizinci / žáci s odlišným mateřským jazykem**

V Ústeckém kraji se dlouhodobě projevuje mírně stoupající počet žáků - cizinců jak v mateřských, tak i v základních školách Ústeckého kraje. V souladu s demografickým vývojem kraje lze také předpokládat, že toto navyšování bude pokračovat i v letech následujících. Výrazně vyšší nároky na podporu v oblasti vzdělávání zpravidla nejsou nezbytné u všech žáků, kteří jsou dle dikce školského zákona vykazováni jako cizinci, jedná se obecně spíše o žáky s odlišným mateřským jazykem či omezenou znalostí českého jazyka. Dílčí problémy v úspěšné integraci žáků představuje nízká míra kooperace s částí rodičů a jejich nízká míra orientace ve vzdělávacím systému. Je tak vhodné hledat další nástroje podpory škol v práci s uvedenou cílovou skupinou žáků a využívat podpory doplňkových služeb a jejich síťování s činnostmi škol. Pozornost je stále třeba věnovat také problematice interkulturního vzdělávání.

#### **2.2.5 Asistenti pedagoga**

V průběhu let 2013 – 2018 se počet asistentů pedagoga působících na školách v Ústeckém kraji postupně navyšoval, a to na všech stupních vzdělávání. Výrazný nárůst jejich počtu souvisí zejména s prosazením nárokovosti podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Rozsah a kvalita spolupráce pedagogů a asistentů, podobně jako formy jejich reálného a adekvátního využití v práci s dětmi, se na jednotlivých školách liší. Je třeba se dále intenzivně zabývat problematikou podpory rozvoje efektivní spolupráce mezi učitelem a asistentem a cílit také na další vzdělávání a rozvoj kompetencí asistentů pedagoga.

#### **2.2.6 Školská poradenská zařízení**

V Ústeckém kraji existuje stabilní síť školských poradenských zařízení. V souvislosti s prosazováním inkluzivních principů ve vzdělávání a spolu se změnami v oblasti školské legislativy v roce 2016 došlo



k dílčím změnám ve struktuře vykonávané činnosti školských poradenských zařízení v Ústeckém kraji. Počty jejich pracovníků jsou relativně ustálené, nicméně školy deklarují významnou poptávku po rozšíření kapacit vykonávané diagnostické a poradenské činnosti. Je však třeba konstatovat, že výraznější posun v této oblasti není v nejbližší době příliš reálný, a to zejména z důvodu reálného nedostatku daných odborníků na trhu práce. Nejvyšší poptávku deklarují školy ve vztahu k zajištění pozice školního psychologa. Zajistit v rámci Ústeckého kraje kvalifikované odborníky pro výkon této profese je však v současné době velmi obtížné. Spolu se stoupajícím výskytem projevů, které lze vnímat také jako důsledek nedostatečné péče o duševní zdraví dětí (např. rozvoj rizikových projevů v chování, rozvoj psychických obtíží apod.), je třeba se intenzivně zabývat možnostmi podpory přípravy dalších odborníků v dané oblasti. Péče o duševní zdraví dětí by se, také s ohledem na specifika regionu, měla stát významnou součástí činnosti v oblasti poradenských služeb ve vzdělávání. Významná je rovněž poptávka škol po kvalifikovaných odbornících v oblasti speciální pedagogiky (zejména po odbornících, kteří jsou kompetentní realizovat odborné poradenství v dané oblasti).

Klíčovým aspektem úspěšnosti rozvoje inkluzivního prostředí ve školách je stabilní a dostatečná podpora rozvoje školních poradenských pracovišť. Poptávka po podpoře z jejich strany je mezi pedagogy Ústeckého kraje velmi výrazná (viz dále). V neposlední řadě je nezbytné zaměřit se na rozvoj mechanismů kariérového poradenství a podpory škol v práci s žáky ohroženými školním neúspěchem či předčasným ukončením vzdělávání a na proces sladování metodických a diagnostických postupů v souladu s poznatky moderní vědy.

S ohledem na specifika Ústeckého kraje by bylo vhodné v dalším období monitorovat také činnost školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče v rámci kraje (zejména oblast poradenské činnosti středisek výchovné péče).

### 2.2.7 Neformální vzdělávání

V Ústeckém kraji během posledních tří let narostl počet školních družin a školních klubů o celkem 38 oddělení, a to v důsledku zvýšené poptávky o aktivity zařízení tohoto typu. Do školních družin a klubů dochází stále více dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, což odpovídá i celkovému nárůstu počtu těchto dětí na základních školách. Tato zařízení jsou zpravidla dostupná relativně širokému spektru dětí. Využívání nabídky zájmových útvarů a středisek volného času představuje z finančního hlediska mnohem vyšší zátěž, jejich činnost nenavazuje vždy na vyučování, jak tomu bývá u školních družin a klubů, a je tak mnohem častěji třeba zajistit i dopravu či doprovod na danou aktivitu. **Důsledkem toho je mimo jiné skutečnost, že těchto služeb využívá pouze minimum žáků ze sociokulturně a socioekonomicky znevýhodněného prostředí.** Je třeba hledat cesty ke snižování bariér ve využívání služeb těchto zařízení pro co nejširší okruh zájemců.

### 2.2.8 Analýza sociálně vyloučených lokalit

Ústecký kraj je, vedle kraje Karlovarského a Moravskoslezského, **jedním z regionů, v nichž se problémy spojené s existencí sociálně vyloučených lokalit projevují nejvýrazněji a mají masivní dopad na kvalitu života významné části jeho obyvatel.**



V případě studií monitorujících problém sociálního vyloučení v ČR, realizovaných formou GAC v letech 2006 a 2014, byl nejvyšší počet sociálně vyloučených lokalit zaznamenán právě v Ústeckém kraji. V roce 2006 se jednalo o 63 lokalit, v roce 2014 již o 89 lokalit.

V roce 2006 se počet obyvatel žijících v sociálně vyloučených lokalitách v Ústeckém kraji pohyboval v rozmezí 21 000 – 22 000, v roce 2014 již v rozmezí 36 000 – 38 500. Lze tedy konstatovat, že **počet obyvatel Ústeckého kraje, kteří žijí ve velmi problematickém prostředí sociálně vyloučených lokalit, se v průběhu necelé jedné dekády téměř zdvojnásobil**. Je tedy zřejmé, že **v Ústeckém kraji se dosud nejen nedaří omezovat počet osob již v prostředí sociálně vyloučených lokalit žijících, ale naopak, průměrně se každý rok jejich počet navýšil cca o 2000**. Dopad života v tomto specifickém prostředí na děti a jejich vzdělávání je masivní. **I z tohoto důvodu je nutné v rámci Ústeckého kraje považovat prevenci a řešení sociálního vyloučení a jeho důsledků (samozřejmě nejen) prostřednictvím vzdělávání za jednu z nejdůležitějších priorit**.

Nezbytné je také výrazněji podpořit učitele v práci se žáky ohroženými negativními důsledky sociálního vyloučení. Dle výzkumu PF UJEP v Ústí nad Labem **téměř polovina pedagogů pociťuje v různé míře nedostatečnou profesní připravenost a jistotu ve vztahu k výuce a podpoře žáků pocházejících ze sociálně vyloučených lokalit**. Přibližně **každý sedmý učitel pak sám sebe hodnotil jako zcela nepřipraveného**. Více než pětina pedagogů se necítí dostatečně připravena a jista v oblasti podpory dlouhodobě neúspěšných žáků. Je zřejmé, že významnou část tohoto segmentu tvoří právě děti pocházející z prostředí sociálně vyloučených lokalit. Celkově je situace uvedené cílové skupiny žáků na školách dlouhodobě poznamenána, mimo jiné, výraznými nedostatky v oblasti síťování a synergického působení podpory ve vzdělávací a sociální oblasti. Na rozvoj spolupráce jednotlivých subjektů v dané oblasti je třeba se intenzivně zaměřit.

#### **Vybrané výsledky výzkumných aktivit PF UJEP**

Nejvýraznější dopadem legislativních změn realizovaných ve snaze o prosazování principů inkluzivního vzdělávání je dle pedagogů základních škol v Ústeckém kraji **nárůst administrativní zátěže**. Pozitivním zjištěním je, že dle názoru téměř dvou třetin respondentů, **se v důsledku úpravy legislativního rámce vzdělávání žáků se SVP zvýšila podpora, kterou ve vzdělávání potřebují, a patrně i v důsledku toho tak méně dětí náležející k této skupině opouští hlavní vzdělávací proud**. Z pohledu výrazné většiny učitelů také **nedošlo také k nárůstu počtů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nad rámec možností školy**.

**Pedagogové deklarují vysokou potřebu personální podpory**, a to jak v případě podpory odborné poradenské podpory ze strany ŠPZ a pracovníků školských poradenských zařízení, včetně koordinátora inkluze, tak v případě asistence ve výuce. Nadpoloviční část pedagogů by ocenila rovněž podporu ve formě osobní i týmové supervize.

**Každý čtvrtý učitel se necítí být plně informován o postupu v oblasti stanovování a poskytování podpůrných opatření žáků se speciálními vzdělávacími potřebami** a nadto v této oblasti hodnotí podporu ze strany pedagogicko psychologické poradny či speciálně pedagogického centra jako **méně dostatečnou a užitečnou**. Z pozice kraje je tak důležité podporovat další rozvoj, dostupnost a kvalitu





poradenských služeb ať již z pozice školských poradenských pracovišť zřizovaných krajem, tak na úrovni školních poradenských pracovišť ve školách.

Učitelé základní škol Ústeckého kraje pociťují relativně vysokou míru profesní připravenosti a jistoty ve většině oblastí pedagogické práce, ač v některých případech (např. práce se sociálními aspekty, práce s heterogenními kolektivy) uvedené výsledky zcela nekonvenují s reálnou situací v regionu. Naopak nízkou míru profesní připravenosti a jistoty deklarují učitelé ve vztahu ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (s výjimkou žáků se specifickými poruchami učení a chování). Převažují míra profesní nepřipravenosti a nejistoty je deklarována ve vztahu k žákům se speciálním vzdělávacími potřebami na podkladě zdravotního postižení, znevýhodnění či dlouhodobého závažného onemocnění. Hraniční je v případě žáků ze sociálně vyloučených lokalit a také v případě žáků-cizinců s omezenou znalostí českého jazyka. **Výsledek lze považovat za odraz adekvátní a upřímné reflexe vlastních kompetencí ze strany pedagogů, a tedy i velmi dobrým východiskem pro přípravu podpory pedagogů v praxi v této oblasti.**

Velmi pozitivním výsledkem je vysoká deklarovaná míra ochoty učitelů k dalšímu vzdělávání a rozvoji svých profesních kompetencí v podstatě ve všech důležitých oblastech pedagogické činnosti a zejména pak ve vztahu k podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specificky se žáky ze sociálně vyloučených lokalit. V oblasti dalšího vzdělávání jsou pak jednoznačně preferovány interaktivní formy sdílení informací a zkušeností, přímý kontakt s kolegy z jiných škol, případně prakticky orientované vzdělávací kurzy a workshopy.

Nejvýznamnějším limitem pedagogické práce (ve smyslu výraznější individualizace) je dle oslovených učitelů vysoký počet žáků ve třídě (ten se v Ústeckém kraji reálně neliší od celorepublikového průměru). Dalšími významnými limity pak nadměrná administrativní zátěž, nízké ohodnocení a nízká podpora ze strany rodin žáků.

Prakticky dvě třetiny vyjadřovaly převažující míru souhlasu s tím, že pokud učitel nemá oporu v rodině, žák nemůže dosahovat dobrých výsledků ve vzdělávání. Téměř polovina je o tom předpokladu prakticky přesvědčena. Přesvědčení, že bez podpory rodiny žák nemůže dosahovat dobrých výsledků je zejména v regionu, kde nezanedbatelná část žáků pochází z prostředí, v němž dostatečná podpora směrem ke vzdělávání není poskytována, nutné považovat za zásadní. Je nezbytné hledat cesty k rozvoji efektivní spolupráce všech subjektů, které mohou podporovat práci s rodinami, které nevytvářejí dobré předpoklady pro úspěšné vzdělávání, a dále podporovat školy v oblasti rozvoje schopnosti dostatečně podporovat žáky ohrožené školním neúspěchem.

Rámcově u poloviny oslovených pedagogů tak lze sledovat pro-segregační tendence a jednoznačnou orientaci výuky na základní škole na průměrný výkon žáků. Výraznější odchylky v předpokládaném výkonu nejsou touto částí pedagogů vnímány jako příležitost ke kvalitnější a diverzifikovanější výuce, ale naopak důvodem k tlaku na plnění povinné školní docházky mimo běžné základní školy. Je nezbytné dále na podkladě kvalitních dat vysvětlovat zřetelné benefity diverzity ve školním prostředí a především dále vytvářet podmínky pro práci pedagogů s heterogenními kolektivy žáků a individualizaci přístupu k žákům.



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



## 2.3 SWOT ANALÝZA

SWOT analýza vznikla na podkladě reflexe podnětů a informací subjektů zapojených do tvorby ŠIK na platformě činnosti Pracovní skupiny pro společné vzdělávání a rovné příležitosti a odborné metodické skupiny pro společné vzdělávání. Je reflexí stávajících podmínek v oblasti prosazování inkluzivního vzdělávání v praxi

**Silné stránky**



- Zlepšující se podmínky pro poskytování adekvátní podpory dětem a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí běžných škol v důsledku nárokovosti podpůrných opatření.
- Vzrůstající podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávaných v prostředí běžných škol.
- Ochota významné části pedagogů dále se vzdělávat a rozvíjet své profesní kompetence ve vztahu k realizaci inkluzivního vzdělávání.
- Výrazně vzrůstající počet asistentů pedagoga v mateřských, základních i středních školách.
- Postupné personální posilování školních poradenských pracovišť ve školách o další odborníky (speciální pedagog, školní psycholog, sociální pedagog, koordinátor inkluze), především díky projektovým zdrojům.
- Relativní dostatek finančních prostředků na podporu škol a dobrá schopnost škol získávat finanční i personální podporu prostřednictvím různých projektových výzev (národních i regionálních).
- Široká nabídka podpory škol prostřednictvím projektů realizovaných v kooperaci s Ústeckým krajem a prostřednictvím projektů zjednodušeného vykazování (šablon).
- Existence příkladů dobré praxe v oblasti prosazování principů inkluzivního vzdělávání ve školách a možnost sdílet zkušenosti.

### **Slabé stránky**

- Akutní nedostatek odborníků na pozici školních psychologů a nedostatečná péče o duševní zdraví dětí a žáků.
- Nadměrná administrativní zátěž pedagogů ve školách i odborných pracovníků ve školských poradenských zařízeních
- Vzrůstající počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (zejména v prostředí běžných škol) není dosud provázen adekvátním nárůstem počtu poradenských pracovníků v rámci školských poradenských zařízení či školních poradenských pracovišť.



- Velmi vysoký počet žáků selhávajících v důsledku nedostatečné podpory (vysoký počet žáků opakujících ročník, žáků ukončujících povinnou školní docházku v nižším než devátém ročníku a vysoký počet předčasných odchodů ze vzdělávání na středních školách.
- Absence adekvátní podpory dětí se socioekonomickým a sociokulturním znevýhodněním na úrovni rané péče a včasné intervence, nedostatečná podpora žáků ohrožených školním neúspěchem.
- Vysoký počet neúspěšných maturantů v regionu.
- Nesystémové financování odborných poradenských pozic na školách a z něho pramenící nejistota v jejich udržení v dlouhodobém kontextu.
- Stále nedostatečně rozvíjená praxe v oblasti vyhledávání a adekvátní podpory nadaných žáků.
- Ne zcela dostatečné zajištění výuky českého jazyka pro žáky s odlišným mateřským jazykem.
- Nárůst počtu žáků s rizikovými projevy v chování a s psychiatrickými diagnózami a absence jejich systémové podpory na podkladě spolupráce odborníků v oblasti vzdělávací, sociální a zdravotní.
- Riziko syndromu vyhoření pedagogů v důsledku jejich dlouhodobě nízké systémové podpory a nízké míry využívání adekvátních mechanismů psychohygieny.
- Nízký počet bezbariérových škol v rámci kraje.
- Selhávající spolupráce mezi školami a částí rodin.
- Část pedagogů odmítá inkluzi v důsledku přetrvávajících stereotypů a pro-segregačních postojů.

### **Příležitosti**

- Využívání podpory v rámci evropských, národních i regionálních výzev pro další zlepšování podmínek pro vytváření inkluzivního prostředí škol.
- Využívat sdílené poradenské podpory mezi školami (školní psycholog, speciální pedagog).
- Podpora rozvoje školních poradenských pracovišť prostřednictvím projektů zjednodušeného vykazování v rámci Ústeckého kraje (šablon).



- Podpora škol ve vytváření inkluzivního prostředí prostřednictvím koordinátorů inkluze.
- Podpora rozvoje nových přístupů v oblasti kariérového poradenství.
- Posílení konzultační a metodické podpory školám v oblasti inkluze, pokračování činnosti odborné metodické skupiny pro společné vzdělávání v rámci Ústeckého kraje.
- Další vzdělávání a rozvoj kompetencí pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzi v rámci vzdělávacích aktivit realizovaných Ústeckým krajem, Univerzitou J. E. Purkyně i dalšími subjekty.
- Rozvoj pregraduální přípravy speciálních pedagogů v rámci studijních programů PF UJEP.
- Podpora aktivních učitelů a škol prostřednictvím sdílení informací a zkušeností.
- Rozvoj spolupráce mezi školami a poskytovateli sociálních služeb.

## Hrozby

- Pokračující nedostatek kvalifikovaných učitelů a přetrvávající nedostatek lidských zdrojů pro obsazování odborných pozic (školní speciální pedagog, školní psycholog).
- Přetrvávající nesystémové financování odborných pozic v rámci školního poradenského pracoviště a problematická dlouhodobá udržitelnost personálního zajištění v oblasti poradenské podpory učitelů.
- Zvyšování míry frustrace a nebezpečí vzniku syndromu vyhoření u části pedagogů v důsledku nedostatečné systémové podpory a nevyužívání mechanismů psychohygieny.
- Snížení podpory škol v důsledku ukončení projektů a ukončení možnosti čerpání podpory prostřednictvím projektů zjednodušeného vykazování (šablon).
- Další zhoršení sociálních problémů kraje a další nárůst počtu osob a zejména dětí, žijících v prostředí sociálně vyloučených lokalit.
- Další nárůst počtu žáků s rizikovými projevy v chování či s psychiatrickými diagnózami v důsledku nedostatečné prevence a absence dostatečné podpory duševního zdraví dětí a žáků.



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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

- Nedostatečná redukce výrazného počtu předčasných odchodů ze vzdělávání v důsledku nevhodné volby oboru studia nebo v důsledku nepříznivých životních podmínek.
- Nepromyšlené legislativní změny v sociální oblasti způsobující další nárůst počtu dětí a rodin ocitajících se v problematických situacích či nepromyšlené legislativní změny v oblasti vzdělávání vedoucí k dalšímu navýšení administrativní zátěže.



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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

## **2.4 PŘEHLED FORMULOVANÝCH OPATŘENÍ**

**Přehled formulovaných opatření je uveden v Příloze č. 1**



## ZDROJE

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Rm 2S203 S Block, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, United Kingdom, England (24.50 British pounds), 2002.

ČSÚ. *Statistická ročenka České republiky – 2019* [online]. 2019 [cit. 2019-03-12]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/statisticka-rocenka-ceske-republiky-2019>

ČŠI. Národní zpráva z mezinárodního šetření PISA 2015. Praha: ČŠI, 2016. ISBN neuděleno.

ČŠI. Národní zpráva z mezinárodního šetření PISA 2018. Praha: ČŠI, 2019. ISBN neuděleno.

MORVAYOVÁ, Petra. Děti trvale žijící v prostředí sociálně vyloučené lokality. Determinanty vzdělávání v sociokulturním kontextu. *AntropoWebzin*. 2008, 1, 27-55.

NAVRÁTIL, Pavel. *Romové v české společnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-741-8.

SCHEBELLE, Danica, Jan KUBÁT a Pavel BAREŠ. *Specifika integrace nezletilých dětí cizinců žijících na území České republiky* [online]. Praha: VÚPS, 2018 [cit. 2019-06-08]. Dostupné z: [http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz\\_452.pdf](http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_452.pdf)

SVOBODA, Zdeněk a Petra MORVAYOVÁ. *Schola Excludus*. Ústí na Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta, 2010. Monografie. ISBN 978-80-7414-221-5.

SVOBODA, Zdeněk a Ladislav ZILCHER. Hodnocení vybraných aspektů legislativních změn a prosazování inkluzivního principu ve vzdělávání z pohledu pedagogů základních škol Ústeckého kraje. Výzkumná zpráva. Ústí nad Labem: PF UJEP. 2019.

ŠIKULOVÁ, Renata a Ivana BRTNOVÁ-ČEPIČKOVÁ. *Postoje a potřeby učitelů mateřských škol v kontextu legislativních změn a společného vzdělávání v Ústeckém kraji*. Výzkumná zpráva (dílčí segment). Ústí nad Labem: UJEP, 2019.

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0789-6.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v Ústeckém kraji 2016-2020

Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele školní rok 2010-2011 až 2017-2018

Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR





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



Český statistický úřad (<https://www.czso.cz/>)

Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Ústeckém kraji ve školním roce 2017/2018

Zpráva z monitoringu pedagogické realizace podpůrných opatření pro žáky – cizince v roce 2018, připraveno v rámci projektu Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem – implementace APIV A - Národní ústav pro vzdělávání – 2019

Vyhláška č. 27/20016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Školský zákon

Priority rozvoje vzdělávací soustavy v Ústeckém kraji, školní rok 2019 - 2020

### **Realizační tým projektu KAP děkuje všem, kteří se podíleli na tvorbě ŠIK ÚK :**

členové minitýmu „Podpora inkluze a další specifická témata Ústeckého kraje“ v rámci projektu „KAP – Ústecký kraj“, reg. č.: CZ.02.3.68/0.0/0.0/15\_002/0000004

členové Odborné metodické skupiny pro společné vzdělávání „Systémové řešení - motivace a vzdělávání pedagogů“, reg. č.: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16\_034/0008368 a Cílená podpora škol při naplňování KAP 1“, reg. č.: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16\_034/0008369

realizační týmy Místních akčních plánů (MAP)

zástupci Odboru pro sociální začleňování (Agentura), Oddělení řízení a koordinace při Úřadu vlády ČR

zástupci Implementace APIV, Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi – APIV B při NIDV

zástupci UJEP, PF – Katedra speciální a sociální pedagogiky, Ústí nad Labem