



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



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

**Zpracovala:** PhDr. Olga Vaněčková

**Zpracováno:** říjen 2018

## **OBSAH:**

1. ÚVOD	3
2. POPIS SOUBORU MAPOVANÝCH ŠKOL	6
3. ZJIŠTĚNÍ ZÍSKANÁ V MAPOVANÝCH ŠKOLÁCH	11
3.1. Vnímání a pojetí inkluze	11
3.2. Zkušenosti s prací se znevýhodněnými a nadanými žáky	22
3.3. Poskytování poradenských služeb	38
3.4. Inkluze a její vývoj v návaznosti na vyhlášku č.27/2016 Sb.	43
3.5. Ostatní zjištění	
4. DOPORUČENÍ	50
4.1. Doporučení zřizovateli/decizní sféře	50
4.2. Doporučení vedení školy	50
4.3. Doporučení pedagogickým pracovníkům a zaměstnancům školy	52
4.4. Doporučení vedení a pracovníkům školských poradenských zařízení	53
5. SHRNU TÍ A ZÁVĚR	54
6. SEZNAM ZKRATEK	55

## 1. ÚVOD

Úvodem je potřeba říci, že společné vzdělávání je především vysoce kvalitním prostředím, ve kterém lze pracovat s heterogenní skupinou žáků; akceptovat různorodost pohlaví, etnicity, kultury, jazyka, sociálního prostředí, popř. věku. Inkluzivní vzdělávání tak dává možnost vytvoření „školy pro všechny“. Pokud je takové vzdělávání prováděno správně, pak je přínosem pro rozvoj dovedností a znalostí žáků jak se speciálními vzdělávacími potřebami, tak i těch intaktních.

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

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

### Postup zpracování Krajské zprávy z mapování

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

škol z aktuálního celkového počtu 1367 SŠ a VOŠ. Počet škol oslovených v rámci kraje je uveden v kapitole 2. Popis souboru mapovaných škol.

### Zpráva o stavu inkluze na škole

Hlavní metodou sběru dat při mapování stavu inkluze na jednotlivých školách jsou polostrukturné individuální rozhovory s předem stanovenými okruhy témat. Tyto rozhovory jsou realizovány v každém kraji garanty inkluze, jimiž jsou lidé s vysokoškolským vzděláním v psychologii (případně ve speciální pedagogice) s rozsáhlými poradenskými zkušenostmi.

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

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

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

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

Pro potřeby analýzy je z rozhovoru pořízen zvukový záznam (v případě, že respondent odmítne zvukový záznam, je pořízen záznam písemný ve

formě poznámek). Relevantní části zvukového záznamu jsou přepsány do zvláštního dokumentu. Následně je zpracována zpráva škoie, včetně doporučení pro zlepšení stavu inkluze.

#### Krajské zprávy z mapování

Při zpracování krajských zpráv z mapování jsou dodržovány dvě zásady, jež vycházejí z významu slovního spojení „mapování inkluze“ – při mapování jsou pozorované jevy ve zprávě zmíněny v přiměřených proporcích, tzn. často se vyskytující témata zdůrazněna oproti tématům okrajovým. Na druhou stranu jde o mapování inkluze, tzn. ani na řídce se vyskytující jevy nebo otázky nezapomínáme, stejně tak jako na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

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

Jako důležité se jeví zmínit fakt, že mapování začalo v období, kdy v platnost vstoupila vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Původně nižší informovanost v období vstupu této vyhlášky v platnost se tak v průběhu této vlny mapování významně změnila k lepšímu, což mělo logicky za následek také změnu zjištěných výsledků v této oblasti – podrobněji viz kapitola 3. 4. Inkluze a její vývoj v návaznosti na vyhlášku č. 27/2016 Sb.

## 2. POPIS SOUBORU MAPOVANÝCH ŠKOL

Tato zpráva vychází z dosavadního průběhu mapování stavu inkluze na SŠ a VOŠ, v němž bylo osloveno 38 škol (40 % škol v rámci kraje).

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

Celkově za kraj:

Počet žáků celkem:	13 694	Abs.	%
Z toho žáci:	cizinci	151	1,10
	kulturně a sociálně znevýhodnění	49	0,36
	nadaní	19	0,14
	s SPU*	533	3,89
	s poruchami chování	42	0,31
	s PAS**	23	0,17
	se smyslovými vadami	34	0,25
	s LMP***	170	1,24
	s fyzickým postižením	22	0,16
	s kombinovanými vadami	5	0,04
	jiné	32	0,23

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

Během první etapy mapování byly navštíveny střední školy a vyšší odborné školy, vzdělávající téměř čtrnáct tisíc žáků. Tabulka ukazuje, že ve zmapovaných školách jsou evidováni žáci s různými typy speciálních vzdělávacích potřeb. Největší skupinu tvoří žáci se SPU, jejich počet se ale v jednotlivých školách výrazně liší. Je to dáno nejen typem školy, ale i rozdílnými přístupy jednotlivých PPP při stanovení potřeby podpory. Podstatně menší skupinu tvoří žáci s LMP, evidovaní převážně ve třech školách. Velmi nízké procento mezi žáky se SVP tvoří žáci s poruchami chování (ve smyslu ADD, ADHD), ale právě ti jsou někdy vnímáni negativně. V tabulce je patrný velmi malý počet žáků,

kteří jsou vykazováni jako kulturně a sociálně znevýhodnění; dle sdělení účastníků jejich počet neodpovídá reálné situaci ve školách. Počet zde uváděných nadaných žáků je tvořen převážně žáky jedné školy, kteří byli diagnostikováni Mensou.

Gymnázia (obory kategorie K):

Počet žáků celkem:	1218	Abs.	%
Z toho žáci:	cizinci	13	1,07
	kulturně a sociálně znevýhodnění	1	0,08
	nadaní	12	0,99
	s SPU*	39	3,20
	s poruchami chování	5	0,41
	s PAS**	3	0,25
	se smyslovými vadami	2	0,16
	s LMP***	0	0
	s fyzickým postižením	1	0,08
	s kombinovanými vadami	1	0,08
	jiné	3	0,25

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

Údaje v tabulce jsou souhrnem dat ze čtyř gymnázií. Je zřejmé, že na gymnáziích jsou začleněni žáci se všemi typy SVP (samozřejmě mimo žáků s mentálním postižením). Početně největší skupinou jsou taktéž SPU, ale jejich procento je o něco nižší než v celkovém počtu. Procentuální zastoupení žáků s jednotlivými SVP je většinou podobné, významný rozdíl je pouze v počtu nadaných žáků, vykazovaných převážně jedním gymnáziem. Vzhledem k velikosti souboru a malému počtu žáků se SVP nelze data příliš zobecňovat.

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

Počet žáků celkem:	7758	Abs.	%
Z toho žáci:	cizinci	105	1,35
	kulturně a sociálně znevýhodnění	47	0,62
	nadaní	0	0
	s SPU*	324	4,17
	s poruchami chování	35	0,45
	s PAS**	19	0,24
	se smyslovými vadami	29	0,37
	s LMP***	171	2,20
	s fyzickým postižením	17	0,21
	s kombinovanými vadami	4	0,05
	jiné	28	0,36

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

Na SOŠ a SOU je procento žáků se SVP nejvyšší, opět výrazně převažují žáci se specifickými poruchami učení. Většina žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním (35), uvedených v tabulce, je vykazována jednou školou ve vyloučené lokalitě, procento těchto žáků vykazovaných jinými školami je mizivé. V těchto školách je také největší procento cizinců; tyto školy uvádějí některé problémy v souvislosti s nedostatečnou znalostí jazyka, např. na praxi. Nejvíce žáků s LMP je začleněno právě v těchto školách, ale většina z nich (163) je soustředěna pouze ve třech školách, kde jsou zavedeny obory kategorie E. Na oborech kategorie H jsou tyto žáci vzděláváni pouze výjimečně.



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

Počet žáků celkem:	4718	Abs.	%
Z toho žáci:	cizinci	33	0,69
	kulturně a sociálně znevýhodnění	1	0,02
	nadaní	7	0,15
	s SPU*	170	3,60
	s poruchami chování	2	0,04
	s PAS**	1	0,02
	se smyslovými vadami	3	0,06
	s LMP***	0	0
	s fyzickým postižením	4	0,08
	s kombinovanými vadami	0	0
	jiné	1	0,02

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

Praktické školy a střední školy speciálně zaměřené na žáky se SVP nebyly v první etapě mapování zastoupeny, podobně jako samostatné VOŠ. Data v tabulce pocházejí pouze ze škol, kde je realizováno vzdělávání v oborech SOŠ a VOŠ zároveň. V tomto spojení klesá počet vykazovaných žáků se SPU, ale i žáků s ostatními typy SVP, žáci s LMP zde nejsou zastoupeni vůbec. Nižší podíl žáků se SVP je dán zejména tím, že na VOŠ tito žáci obvykle nejsou přítomni, resp. spíše nejsou vykazováni.

Obory s významně vyšším počtem „inkludovaných“ žáků:

EQF	ISCED 97	Kategorie vzdělání	Obory s významně vyšším počtem „inkludovaných“ žáků – příklady oborů	Žáci
2	2C	C		
		J		
		E/2 roky		
3	3C	<b>E/3 roky</b>	Zámečnické práce, zednické práce, malířské práce, květinářské práce, kuchařské práce, zahradnické práce, strojírenské práce, potravinářské služby, stravovací a ubytovací služby	s LMP
		H	Zedník, tesař, truhlář, zemědělec, klempíř, kuchař, opravář. zem. strojů...	SPU
4	3A	K	Gymnázium	nadaní
		L/sš		
	4A	L/nádst.		
	3A	M		
6	5B	N		
		P		

Významně vyšší počet žáků se SVP je vzděláván především v oborech kategorie E, které jsou přímo určeny žákům s LMP. V učebních oborech kategorie H je obecně vzděláván největší počet žáků se SPU. Gymnázia vykazují vyšší počet nadaných žáků.

## 3. ZJIŠTĚNÍ ZÍSKANÁ V MAPOVANÝCH ŠKOLÁCH

### 3.1. Vnímání a pojetí inkluze

Mapování probíhalo formou rozhovorů se čtyřmi účastníky z konkrétní školy, na převládající postoje k inkluzi a její hodnocení pedagogy ve škole lze tedy usuzovat spíše zprostředkovaně. Ukázalo, že nelze ztotožňovat postoje k inkluzi jako procesu nastavenému legislativou se vztahem pedagogů ke společnému vzdělávání, s přístupem k žákům, mírou a způsobem péče o ně.

Na začátku každého rozhovoru byla účastníkům položena otázka, jak by si představovali školu snů. Nejčastěji bylo **pojetí ideální školy** spojeno s naplňováním potřeb všech aktérů vzdělávání, žáků, pedagogů i rodičů a s dobrými vzájemnými vztahy, měla by to být škola, která poskytuje žákům kvalitní vzdělání: *škola, kam budou chodit rádi studenti i učitelé; pozitivní klima; kam i rodič rád přijde na tu třídní schůzku; aby tam byla vzájemná spolupráce, směřování ke stejnému cíli*. To se dle některých účastníků odvíjí od zajištění dobrých podmínek pro vzdělávání, finančních i materiálních, dobrých podmínek pro učitele, které zajistí dobré vzdělávání, oslovení by uvítali např. *lepší pomůcky, které bychom si nemuseli dělat na koleně, dostupné odborné prezentace, materiály pro interaktivní tabule, vybavení moderní technikou*. Často účastníci uváděli jako zásadní atribut ideální školy zájem ze strany žáků a obvykle k tomu připojovali vlastní zkušenost s tím, že obecně zájem žáků o vzdělávání, resp. studium, klesá. Někteří zdůrazňovali v souvislosti s tím také možnost vlastního osobního rozvoje a ideální školu vnímají jako školu: *plnou studentů, kteří vás podněcují k tomu, abyste se i vy snažila, kteří vás nutí, abyste se vzdělávali, aby vás víc motivovali k tomu něco víc dělat*.

Velmi pozitivním zjištěním bylo, že řada účastníků uváděla, že usilují o to, aby měli školu snů, a že do určité míry tento ideál i naplňují. V některých školách se na tom shodli všichni účastníci a často to spojovali s kvalitním vedením: *naše škola není daleko od školy snů; všechno pro to děláme*. Méně často, ale nikoliv ojediněle, byla škola snů spojována s procesem inkluze a budováním otevřené školy: *chtěli bychom být škola, kde dochází ke společnému vzdělávání; vybudovat to prostředí, aby bylo vstřícné, rozvoj modelu otevřené školy*.

**Pojetí inkluze** se u zúčastněných pedagogů pohybovalo od ztotožnění inkluze s integrací, až po hlubší chápání jejího obsahu a smyslu, které se s postupem mapování objevovalo ve výpovědích stále častěji. Zpočátku výrazně převládalo vnímání inkluze jako integrace, tedy začleňování žáků s handicapem, specificky zdravotním či mentálním. Spolu s tím se objevoval i názor, že inkluze není nic nového, ve škole se už dávno realizuje, protože: *tady máme děti s tělesným a zdravotním postižením, případně i postoj: nás se to netýká, vzhledem k požadavkům na zdravotní způsobilost žáka*. V dalším průběhu mapování se pojetí proměňovalo směrem k většímu pochopení procesu inkluze, s důrazem na potřeby všech žáků a připravenost prostředí: *začleňování různých žáků do jednoho procesu; zprostředkování veškerých možností v oblasti výuky co největšímu portfoliu žáků; takové prostředí, kde se bariéry a jinakost setrou*. V odpovědích účastníků se častěji objevovaly názory, že inkluze se týká všech žáků: *inkluze se týká úplně všech, patří tam i ti naši s horším studijním prospěchem nebo i ti nadaní*. S inkluzí spojovali účastníci běžně téma využívání vhodných podpůrných opatření. Někteří zdůrazňovali, že mezi žáky nerozlišují: *každý žák má v určitém smyslu specifické potřeby a pomáhám i žákům, kteří nejsou zahrnuti do inkluzivních programů*. Představa toho, co je inkluze, dle jednoho žáka učebního oboru: *aby se všichni vzdělávali společně a aby do té školy chodili rádi*.

Na počátku mapování byl účastníky uváděn zejména pozitivní význam inkluze pro žáky s nějakým handicapem, postupně se začaly více objevovat názory, že inkluze může být přínosem pro všechny žáky, její podstatou je *vítání té odlišnosti*. Takto uvažovali zejména pedagogové ze škol, kde měli bohatší zkušenosti s různými typy SVP. Účastníci šetření většinou uváděli, že základní podmínkou inkluze je vhodné klima školy, které je třeba cíleně budovat: *vytváření takového prostředí, aby se ty děti respektovaly, aby si vycházely vstříc a chápaly svou individualitu*. Část účastníků projevovala ve vztahu k realizaci inkluze určitou bezradnost: *máme pracovat se všemi aktéry vzdělávání, je teď jenom otázka, jak*. Hlubší pochopení pojmu inkluze prokazovali výchovní poradci a také zástupci vedení školy, resp. ti účastníci, kteří prošli ve vztahu k inkluzi nějakým vzděláváním.

S pojetím inkluze významně souvisejí **postoje k inkluzi** a představují určité kontinuum: na jedné straně negativní postoje typu, *jsem zásadně proti inkluzi*, dále odmítání inkluze, ale spíše v souvislosti se způsobem jejího zavádění, nikoli jejích principů, přes nevyhraněné postoje či neschopnost zaujmout určité stanovisko, k prosté akceptaci ve smyslu *je to dáno legislativou*, až po postoje vstřícné, zcela pozitivní.

Vyhraněné negativní postoje vyjadřovalo pouze několik účastníků v začátku mapování, obvykle byly spojené s obavami z velkého nárůstu počtu žáků se SVP a náročnosti práce s nimi: *to je hrozně těžký pro učitele, protože se musí věnovat žákům, kteří jsou slabší, kteří jsou vynikající, a když tam přijde ten hendikepovaný, tak ještě navíc má práci s ním*. Hovořili o různých potížích a problémech, které s sebou její zavedení nese, ve vztahu k nadcházejícím změnám prožívali nejistotu a obavy: *zatím jsme se s tím příliš nesetkali, nemáme tu zkušenost, je to práce navíc*. Objevovala se vyjádření: *mělo to zůstat, jak to bylo*.

Přestože někteří účastníci vyjadřovali obecně negativní postoj k inkluzi, ve vztahu ke konkrétnímu žákovi s potížemi obvykle zaujímalí pozitivní postoj: *když to dítě má problém, tak se ho snažíme řešit.*

Častěji vyslovovali účastníci určitou míru souhlasu s inkluzí, ale kriticky vystupovali proti způsobu její realizace. Vyslovovali názor, že učitelé nejsou dostatečně připraveni na práci s žáky s tak různorodými problémy, nemají patřičné kompetence a jejich práce navíc není dostatečně ohodnocena: *problém není v tom, že by inkluze byla špatně, problém je v tom, že systém nepřipravil vyučující na to, že se setkají s takovými žáky.* Opakovaně od účastníků zaznívaly výhrady především k rychlému zavádění inkluze: *je to správný krok, ale něco je vyhlášeno a teprve potom se hledají postupy a prostředky.* Část účastníků vyjadřovala přesvědčení, že by měly být zachovány speciální školy, protože jsou schopny poskytovat dětem lepší péči, pracují zde odborníci a výhodou je malý počet žáků ve třídě. Zdůrazňovali, že učit v běžné třídě s takovýmto žákem je pro učitele velmi náročné a společné vzdělávání může být zátěží také pro ostatní žáky, ale i pro samotné dítě: *pokud se to hendikepované dítě dostane do úplně zdravého kolektivu, ještě víc si uvědomuje svůj hendikep.*

V počátku mapování často zněly názory účastníků, že mají málo informací a málo zkušeností pro to, aby mohli zaujmout nějaké stanovisko k inkluzi, někteří zmiňovali také jistý, spíše negativní vliv médií: *když to vezmu tak, jak jsem masírovaná médii, tak to vnímám jako něco strašného, jak nám sem naběhnou děti, který nebudou umět číst a psát.* Jako důležité vnímali účastníci poskytování dostatečné míry relevantních informací: *po absolvování několika seminářů a vzdělávání si myslím, že inkluze vůbec není takovým strašákem, jak byla podávána, nemělo by to být na škodu ani jedné škole.*

Převažující část účastníků zaujímalá k inkluzi pozitivní postoj, i když k některým oblastem se jednotliví účastníci vyjadřovali kriticky. Objevily se zejména výhrady k velkému nárůstu administrativy, a to

napříč všemi školami, tedy i tam, kde je počet žáků se SVP nízký: *záměr je opravdu dobrý, úplně nejsem ztotožněná s tím způsobem, jak se uplatňuje, teda obrovskou administrativou.* Účastníci obvykle zdůrazňovali, že práce s dětmi jim nevadí, jsou připraveni dětem pomáhat: *kantoři mají a priori potřebu těm dětem pomoci, ale vadí mi to zbytečné papírování; na papíry frfláme všichni.* S postupem mapování těchto připomínek ubývalo.

Jako problém ve vztahu k inkluzi vnímali někteří účastníci velký počet žáků ve třídách: *jakmile jich je tam třicet dva a máte si vyčlenit čas pro nějaké žáky, kteří mají SVP, tak je to hodně náročné, oni také potřebují víc klidu na tu práci, soustředění.* Pro úspěšné vzdělávání by bylo dle nich třeba snížit počty žáků, mít možnost častěji je dělit do skupin, ale to je *otázka finanční.* Práce v heterogenní třídě je učiteli hodnocena jako mnohem náročnější a své kompetence v této oblasti vnímají jako nedostatečné: *je to velmi složité a komplikované i pro ty vyučující, přináší to mnohá úskalí; učitelům pro takovou práci zatím chybí patřičné vzdělání.* Dle většiny účastníků je pro společné vzdělávání důležitá především vstřícnost učitelů, a ta některým chybí: *máme kantory, kteří s těmi dětmi budou dobře pracovat a vyjdou jim vstříc, ale jsou lidé, kteří to vnímají jako obtěžující.*

Někteří účastníci považují za potřebné důkladně zvažovat vhodnost zařazení žáků se SVP, a to nejen ve vztahu k jejich kompetencím a schopnostem, ale i dopadu na ostatní žáky, a hovořili o nutnosti *rozumné míry inkluze: inkluze by neměla být za každou cenu.* V souvislosti s tím se objevovalo upozornění na specifika odborných škol, kde je zásadní, aby žák byl schopen nejen absolvovat vzdělávání, ale následně tuto profesi vykonávat: *zařazovat žáky, u kterých není předpoklad, že získají výuční list a nebudou schopni v tom řemesle pracovat, to je velké plýtvání finančními prostředky.* To se týká např. zařazování žáků s LMP na obory typu E, resp. H, kde nejsou dle účastníků jasně nastavena pravidla: *rodiče často požadují pro dítě s*

*LMP obor H, jehož studium pak nezvládá. Problémem, s nímž se někteří účastníci opakovaně setkávají zejména na učňovských oborech, ale i v odborných středních školách, je potvrzení zdravotní způsobilosti žáka, jehož zdravotní stav ale požadavkům oboru neodpovídá: objevily se takové věci, že epileptik měl na žádosti potvrzeno schopen práce v oboru tesař. Dle nich nejsou lékaři dostatečně informováni o tom, co obor obnáší: je třeba, aby si uvědomili, na jakou školu ten žák jde.*

Většina účastníků, zejména výchovní poradci a členové vedení školy, vyjadřovala k inkluzi obecně pozitivní postoj, výrazně častěji v závěru mapování. Někteří hovořili i o tom, že by společné vzdělávání mělo být vnímáno jako standard: *pro mě je inkluze něco, co mělo nastat už dávno, že se žáci vzdělávají společně. Vívali především jasně stanovená pravidla pro financování a v inkluzi viděli i možnost rozvoje školy. O inkluzi uvažovali jako o procesu, který je výhodný pro žáka se SVP a zároveň může být přínosem pro všechny zapojené žáky: pomůže zdravým dětem, aby se takového člověka naučily přijímat, fungovat s ním a tomu člověku, který sem přijde v rámci inkluze, to pomůže poznat, jakým způsobem fungovat v rámci kolektivu běžného. Někteří uváděli, že je třeba pracovat se všemi žáky bez ohledu na zařazení: ke každému se snažíme přistupovat individuálně, ať je to žák, který potřebuje specifickou podporu, nebo ne. Je na místě také uvést, že všichni účastníci, žáci a studenti s různými typy SVP, velmi pozitivně hodnotili fakt, že jsou zařazeni v běžných středních školách. Jedna účastnice, studentka se sluchovým postižením, konstatovala: já si myslím, že je to dobře, protože ti lidi si uvědomí, že ten druhý je vlastně úplně to samý, co on.*

Méně často (ale nikoliv ojediněle) účastníci uváděli jako pozitivum inkluze, že přináší možnost profesního i osobního rozvoje i pedagogům a poskytuje větší uspokojení z takovéto práce: *je to pro mě, a myslím, že to prožívají i ostatní vyučující, hrozná výzva; někam se posunuju, nestagnuju, mám pocit, že je to smysluplný.*



Jako záporny inkluze ve vztahu ke škole uváděli účastníci nejčastěji *organizační, provozní náročnost pro školu, náročnost práce učitele a jeho nepřipravenost, nedostatečné ohodnocení jeho práce. Často řešeným problémem ve školách byli chybějící asistenti pedagoga, případně jejich nedostačující kvalifikace: v půlce roku odešla asistentka; máte povinnost, ale nikdo už nám neřekne, jak ji naplnit, těch lidí s tím vzděláním je zoufale málo.* Účastníci uváděli možné negativní dopady také ve vztahu k žákům a jejich optimálnímu rozvoji. Pro děti s handicapem je dle nich často stresující, že v kolektivu nestačí tempu výuky a jsou méně úspěšné ve srovnání s ostatními, pro ostatní žáky *je to zdržování* a učitel na ně navíc nemá dostatek času. Byla nastolena i otázka *sociální inkluze*, někteří vyslovovali názor, že žáci nemusí být přijati kolektivem a obávali se i možné šikany. Zvažována byla schopnost školy poskytnout adekvátní péči žákům s určitými typy SVP: *pro děti s některým postižením je lepší péče poskytovaná na těch zvláštních školách, ta péče, kterou jim můžeme dát my tady, je menší.* V tomto kontextu se zvláště zdůrazňovala absence podpory psychologa či speciálního pedagoga: *potřebovali bychom to rozšířené pedagogické pracoviště.*

Co je třeba udělat pro **úspěšnou realizaci inkluze**? Účastníci se shodli, že je zapotřebí především:

- vytvářet pro společné vzdělávání vhodné podmínky, *ve škole i společnosti,*
- podporovat dostatečnou přípravu pedagogických pracovníků, *více finančních prostředků pro odměňování pracovníků,*
- snížit administrativní zátěž učitele, *vzhledem k velké agendě i více nepedagogických pracovníků,*
- snížit počty žáků ve třídách, umožnit více dělit do skupin, *méně dětí ve třídě, více učitelů ve třídě, mít nějakého pomocníka,*

- posílit školní poradenská pracoviště, zajistit podporu psychologa či speciálního pedagoga, *aby ten psycholog pro žáky i pro nás tady opravdu byl;*

- zajistit větší kontakt s odborníky, kteří budou poskytovat průběžnou metodickou podporu: *aby mě někdo zkušenější poučil, jak mám s tím dítětem pracovat, aby se mnou někdo občas mluvil;*

- dostatek kvalifikovaných asistentů a jejich adekvátní finanční hodnocení; na učebních oborech najít vhodné řešení asistence pro oblast praxe,

- začlenění odvíjet od schopnosti žáka daný obor zvládnout, na střední škole, kde jsou důležité především odborné předměty, by *hendikep neměl ovlivňovat podstatu oboru, to vzdělání žáka;*

- zvažovat možnosti a míru inkluze, *nemělo by to narušovat chod třídy, hendikep by neměl být natolik kontraproduktivní, aby zpomaloval studium ostatních, třeba i těch nadaných;*

- dostávat včas informace o dítěti, které přijde, aby se mohli pracovníci školy na SVP dítěte dobře připravit, dostávat aktuální informace;

- stále využívat systém speciálních škol pro závažnější či kombinovaná postižení,

- více se učit ze zkušeností z jiných zemí: *v jiných zemích, kde ta inkluze probíhá delší dobu, ji mají daleko lépe propracovanou a ve výsledku ví, kde se chybovalo, a chyby odstraňují;*

- inkluze by měla probíhat tak, *aby se všichni cítili dobře.*

**Spolupráce v oblasti inkluze** se týká především školských poradenských zařízení. Všechny oslovené školy spolupracují s pedagogicko-psychologickými poradnami, většina z nich také se speciálně pedagogickými centry. Spolupráce se SPC je dána typem SVP

žáků, v některých školách žáci evidovaní SPC nejsou z různých důvodů zařazeni (např. škola není bezbariérová, nemá vhodné obor, apod.).

Další organizace, s nimiž školy spolupracují, jsou neziskové organizace. Spolupráci uváděly pouze některé školy, ale místně může být velmi intenzivní a oceňovaná, např. v Písku byla takovou organizací Arkáda (*sociálně psychologické centrum*), s níž spolupracovaly v různé míře všechny oslovené místní školy. To se týká také Agentury pro sociální začleňování, nízkoprahových zařízení (např. KOCERO, komunitní centrum Rovnost), občanského sdružení APLA, spíš ojediněle je uváděno k-centrum (např. Prevent v Českých Budějovicích), jeden účastník uvádí i *místní mládežnický klub*. V některých případech se obracejí školy i na OSPOD, s nímž je míra spolupráce velmi rozdílná, podobně jako její hodnocení. Velmi dobře byla hodnocena tam, kde je zřizovatelem školy město. Účastníci uváděli, že kontakty mají také s Policií ČR, nejčastěji v oblasti prevence, byl uveden i NÚV (s nímž např. v jedné škole konzultovali vyhlášku č.27/2016, protože *zde spatřovali určité nejasnosti a kolize*), NIDV. Účastníci ze škol v Českých Budějovicích pozitivně hodnotili spolupráci s klinickým psychologem, který je schopen okamžitě reagovat v případě akutní potřeby a zmiňováno bylo Středisko pro rodinu a mezilidské vztahy: *když se nám dítě zhroutí, vezmou nám to dítě hned*.

**Proškolení ve vztahu k inkluzi** v počátcích mapování ve většině škol nebylo realizováno, i když část škol směřovala školení k inkluzi či vyhláše ještě před začátek školního roku, v němž vyhláška vstoupila v platnost. Účastníci často uváděli, že vedení s ním do budoucna počítá, např.: *vedení plánuje v rámci šablon proškolení celého pedagogického sboru, případně o něm uvažuje: my jsme se o to zajímali, že bychom chtěli proškolit*. V závěru první etapy mapování se poměr změnil a většina účastníků uváděla, že *školení k inkluzi* proběhlo (v některých školách ale vyprávěli jednotliví účastníci o absolvování školení rozporně). Někteří uváděli, že hromadně proškoleni nebyli, ale už dříve

absolvovali k žákům se SVP *různé DVPP, různé semináře, případně: školení hromadně ne, ale informace byly; ve škole se o inkluzi docela dost mluví.*

Proškolení a předávání informací probíhalo na jednotlivých školách rozmanitě: proškolení ve škole pro *celou sborovnu*, školení pro část zaměstnanců v externích institucích (např. NIDV), školení ve škole prostřednictvím vlastních pracovníků, nejčastěji výchovného poradce, případně zástupce vedení: *výchovná poradkyně absolvuje nějaké semináře a informace předává dál.* Školení byla obvykle *financována ze šablon.* Někteří účastníci uváděli, že školení byla součástí školního projektu, v němž absolvovali např. seminář k vytváření PLPP, prošli dalšími různě zaměřenými aktivitami a jsou plánovány další; objevovaly se odkazy na obsahově specifické typy školení, např. *seminář o podpoře nadaných žáků, dvoudenní školení.* V některých školách je výrazněji podporováno individuální vzdělávání: *každý učitel má svůj plán, kde si vybírá témata, semináře, školení, čeho by se chtěl zúčastnit.* Někteří účastníci také sdělovali, že *využívají samostudium*, vyhledávání informací v tisku a na příslušných stránkách na NÚV, MŠMT apod. Za žádoucí by účastníci považovali setkávání s výchovnými poradci z jiných škol.

Zprostředkování potřebných informací zajišťuje na všech školách nejčastěji výchovný poradce (méně často je uváděn také zástupce vedení), jehož působení je pedagogy vnímáno zároveň jako metodická podpora: *chodí na školení a má různé návody, jak s těmi dětmi pracovat; poskytla nám katalog k inkluzi, dostali jsme nějakou příručku; informace od ní jsou na disku.* Jako určitou formu metodické podpory vnímají někteří účastníci pravidelné schůzky výchovného poradce, třídního učitele a zástupce vedení (někde i mistra či vychovatele); oceňováno je v tomto ohledu působení školního psychologa, pokud je součástí ŠPP (na většině škol však chybí).

Pro realizaci inkluze je vnímán jako zásadní **postoj vedení školy**. Ten byl na většině škol hodnocen jako pozitivní: *velmi vstřícný, strašně otevřený k tomu; dle účastníků se vedení snaží zajistit co nejlepší péči o žáky: je tam obrovská snaha těm dětem umožnit studovat; velmi ho obdivuji, protože pro studenty chce maximum*. Také je oceňována dobrá vzájemná komunikace a snaha zajistit pracovníkům dostatečnou podporu: *je tam jasně nastavený směr, máme jasná pravidla a víme, co budeme dělat; vedení školy nám vždycky zajišťuje, abychom měli co nejvíc znalostí a ty nejlepší podmínky*. Účastníci obvykle uváděli, že vedení poskytuje různou formu metodické podpory, předává potřebné materiály, podporuje účast v kurzech DVPP. Spolu s tím se často objevovalo vyjádření, že podobný postoj zaujímají i ostatní pracovníci: *určitě kladně i učitelé, nejen vedení*.

Někteří účastníci konstatovali, že vedení školy inkluzi přijímá pozitivně, zároveň ale její zavádění hodnotí jako *velký problém, který škola musí řešit*. Část účastníků hovořila o postoji vedení jako o *akceptujícím: přijímají to, je to ze zákona; přijali, že ta inkluze je a snaží se to teda naplňovat*. Obvykle také zdůrazňovali, že s žáky se pracuje adekvátně: *vedení školy přistupuje k inkluzi seriózně, učitelé se těm dětem opravdu věnují*. V několika případech byl postoj vedení hodnocen jako *ne úplně pozitivní*. Bylo to spojeno s vyjádřením, že inkluze bude mít pro školu nějaké problematické důsledky: *vedení vidí ty komplikace s tím spojené; na některých oborech není možné tu inkluzi mít*. Na druhou stranu tito účastníci někdy konstatovali, že jsou zde žáci se SVP ke studiu už dlouhodobě přijímaní. Na několika školách se objevily výpovědi o určité nejednotnosti v postojích vedení: *jsou tady dva tábory asi; ojedinele účastníci uváděli, že nejsou schopni to posoudit: tady se to nijak neprobíralo; nevím, netuším*.

Pokud se týká podpory v oblasti inkluze od zřizovatele (resp. KÚ), téměř všichni účastníci určitou míru podpory vnímají, zejména ve vztahu k financím. Několika účastníky je podpora hodnocena jako

nedostatečná: *podporu nijak moc necítím; podpora je slabší*. Účastníci by přivítali více informací o možnostech dalšího vzdělávání či vzdělávací akce samé, velmi pozitivně byly hodnoceny např. *semináře k legislativě a právním úpravám inkluze*.

### **3.2. Zkušenosti s prací se znevýhodněnými a nadanými žáky**

Mapování ukázalo, že jednotlivé školy mají velmi rozdílné **zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP**. Jsou mezi nimi velké rozdíly nejen v počtu začleněných žáků, ale i typech vzdělávacích potřeb těchto žáků. To je dáno především zaměřením školy a jejími obory, roli zde hrají zejména požadované zdravotní předpoklady pro přijetí; některé obory zařazení žáků s určitými problémy téměř vylučují (technické obory, zejména učební, většina zdravotnických oborů) a možnosti inkluze jsou omezeny i rizikovými podmínkami v praxi. Svou roli sehrává také umístění školy, její vybavení (podstatný je např. bezbariérový přístup), tradice určitého typu vzdělávání a zřejmě i ochota žáky se SVP přijímat, výraznější např. ve školách s malým počtem zájemců o studium, v soukromých školách, školách *rodinného typu*. Obecně jsou ve školách vzdělávání žáci s mnoha typy specifických vzdělávacích potřeb: žáci se specifickými poruchami učení, s různým zdravotním postižením i těžkým kombinovaným postižením, cizinci, žáci sociálně a kulturně znevýhodnění, žáci s různými typy nadání, také žáci s různou kombinací SVP. Někteří účastníci uváděli, že se v minulosti prakticky nesetkávali se žáky se SVP, *až na několik málo výjimek, kterými jsou žáci se SPU*.

Žáci se specifickými poruchami učení představují největší skupinu žáků se SVP. O žácích se SPU účastníci někdy jako o *inkludovaných* ani neuvažovali a specifické přístupy k nim vnímají jako samozřejmé: *reagujeme na to klasickým způsobem*. Běžně se setkávají s žáky s dyslexií, dysgrafií, dysortografií, objevovaly se i zkušenosti

s dyskalkulií. Prakticky vůbec není u žáků diagnostikována dyspraxie, ačkoliv dle účastníků se žáci s takovými potížemi ve školách objevují a na odborné škole to představuje problém, např. *při praktické zkoušce na řidičák*. Obvykle se účastníci setkávají s poruchami učení spíše v mírnější formě, často žáci ani nemají potvrzení z PPP. Dle nich jsou někdy na tom lépe děti s diagnostikovanou dyslexií, které jsou *naučené pracovat*, než ostatní žáci a paradoxně mohou mít lepší výsledky, *protože se víc snaží*. Někdy žáci záměrně poruchu učení nedoloží, dle účastníků nechtějí být *vyčleňováni, mají většinou špatné zkušenosti ze základní školy*. Na některých školách pedagogové uváděli, že se snaží žáky se SPU i cíleně vyhledávat a případně iniciovat vyšetření v PPP. V přístupu k nim je dle jednoho účastníka cílem: *abychom žáka zohledňovali a abychom s ním pracovali; ne abychom mu ulevovali, ale abychom se ho snažili dostat na úroveň těch ostatních*. Dle některých účastníků se objevuje také opačná tendence, snaha žáků či rodičů tuto diagnózu zneužívat. Problematický může být i přístup učitelů, jeden z účastníků ve vztahu k SPU sdělil: *já to neuznávám* a někteří účastníci uváděli, že ve školách se s tímto postojem u části pedagogů setkávají (bývají to spíše odborně zaměřené učitelé). Jako velký problém vnímají účastníci, že obecně *všechny děti špatně čtou, mají omezenou slovní zásobu; populace obecně strašně špatně čte a pracuje s textem*.

Další skupinou se SVP, kterou jmenovali téměř všichni účastníci, jsou žáci se specifickými poruchami chování, resp. poruchami pozornosti (ADHD, ADD). Častým problémem dle pedagogů u této skupiny žáků bývá, že jejich potíže nejsou správně doložené a nejsou pak vykazovány: *je to třeba vidět v nějakých papírech, ale ze základní školy*. Většinou jsou dobře začlenění, ale někteří jsou vnímáni spíše negativně a představují pro účastníky problém, s nímž si dokáží jen obtížně poradit: *dokáží rozložit celou třídu*.

Dle účastníků přibývá ve školách žáků s poruchami autistického spektra, nejčastěji jsou to žáci s Aspergerovým syndromem.

Zkušenosti s nimi jsou rozdílné, někteří jsou hodnoceni jako zcela bezproblémoví či přímo nadaní žáci, jiní studium nezvládají, případně mají v souvislosti s touto diagnózou i další problémy, např. v chování. Spolupráce s příslušným SPC není hodnocena vždy pozitivně.

Omezené zkušenosti měli účastníci s žáky s mentálním postižením (s LMP, případně se středním MP), ve většině mapovaných škol tito žáci nejsou zařazení. Běžně s nimi pracují pouze v oborech kategorie E, obvykle je to ve školách, které mají v tomto typu vzdělávání tradici. Účastníci z těchto škol uváděli, že pedagogové mají vesměs odpovídající vzdělání *DPS speciální pedagogiky*. Na učebních oborech kategorie H jsou dle účastníků děti s LMP zařazovány relativně málo, ale pokud zde jsou, snaží se jim pedagogové poskytovat adekvátní podporu. Opačná praxe, zařazování dětí opakovaně neúspěšných (bez LMP, někdy hraničních) na obor E, se dle účastníků také děje.

Řada škol vzdělává žáky s tělesným postižením, např. vozíčkáře, žáky s DMO, po úrazech atd., účastníci uváděli také zkušenost s žáky se smyslovým postižením, nejčastěji sluchovým (obvykle s kochleárním implantátem), se zrakovým postižením, s narušenou komunikační schopností, *s výraznými řečovými vadami*. Některé školy úspěšně zvládly vzdělávání žáků s náročnými SVP a kombinovaným postižením: *neslyšící tady byli; holčiny nevidomý a se zbytky zraku; studentku nevidomou a ještě špatně slyšela; máme tři vozíčkáře, dvě mají čtyřku a jedna pětku; žák na vozíčku, intubovaný; máme nedoslýchavého se svalovou dystrofií*. Obvykle jsou vzděláváni v oborech s ekonomickým či administrativním zaměřením, které jsou z hlediska jejich potřeb nejvhodnější. Pokud je třeba, jsou jako podpora využíváni asistenti pedagoga, zapojují se často i speciální pedagogové.

Téměř všichni účastníci uváděli, že mají zkušenosti se vzděláváním cizinců. Jako žáci s potřebou podpory vnímání obvykle nejsou: *nemají papír na to, aby měli úlevy, ani nemají moc problémů*. Problémy vznikají zejména při neznalosti jazyka, vedle odborných předmětů a



praxe pro ně představuje problém *nastavení maturitní zkoušky z češtiny*. Na některých školách absolvovali učitelé kurzy, zaměřené na jejich vzdělávání.

Ve všech školách se dle účastníků objevují žáci sociálně znevýhodnění, zároveň je naprostá většina škol nevykazuje. Vnímají to jako velmi citlivý problém, s nímž si neumějí poradit: *sociálně znevýhodněných, těch je tu dost, ale nefunguje to tak snadno*. Z hlediska identifikace (resp. diagnostiky) a přístupů je to pro školu problematická skupina, kde nejsou jasně dána kritéria podpory. Podle účastníků (zejména ze škol ze sociálně vyloučených lokalit), jsou to často žáci z nefunkčních rodin, *děti rodičů, kteří nepracují, jsou trvale na sociálních dávkách, kde chybí vzor; je tu velká míra nemotivace a učitelé s nimi neumějí pracovat: tam je docela dost práce před námi*. Účastníci uváděli, že by přivítali podporu a pomoc např. *v podobě seminářů*.

Pokud se týká žáků nadaných, výpovědi se lišily dle typu školy, účastníci z gymnázií je obvykle zahrnovali mezi žáky se SVP, na jiných typech se objevovaly odpovědi, že spíše takové žáky nemají. Žáci diagnostikovaní PPP jsou naprostou výjimkou.

Žáci se SVP mají ve školách přiznaný nejčastěji první stupeň podpory a je pro ně zpracováván plán pedagogické podpory, relativně frekventovaný je také druhý stupeň, vedle třetího účastníci uváděli překvapivě i zkušenosti se čtvrtým i pátým stupněm, ve vyšších stupních mají žáci obvykle IVP. Dle účastníků jsou paradoxně žáci se SVP často *úspěšnější než normální* a jsou dobře začleněni.

Pokud se týká **přístupů a opatření**, které využívají školy ve vztahu k žákům se SVP, uváděli účastníci řadu osvědčených postupů. Na prvním místě je to vytvoření funkčního systému péče o žáky se SVP, který zajišťuje dobrou vzájemnou komunikaci mezi všemi aktéry. Hlavními garanty jsou obvykle výchovný poradce, který zajišťuje kontakt se ŠPZ, a zástupce vedení. Do systému, který mají v určité

podobě vytvořeny všechny školy, se promítají některá specifika školy (velikost, typy SVP, počet žáků) a jeho základem je takové předávání informací, které zajistí, že všichni zainteresovaní učitelé budou znát potřeby žáka, tedy *každý vyučující ví, jak má k tomu dítěti přistupovat, a ví, co tam má používat*. Nejčastěji předává výchovný poradce informace učitelům osobně na společné schůzce (případně i individuálně), na některých školách se na začátku školního roku se scházejí zástupci vedení, výchovný poradce, vyučující, je realizována schůzka s rodiči a i se zástupci ŠPZ, aby si *přesně nastavili postup* ve vztahu k žákům se SVP. Ne vždy bývají do systému zahrnuti učitelé (mistři) OV. Informace mají často učitelé k dispozici také v elektronické podobě, *na disku, v Bakalářích*. Dle některých účastníků se pro individualizaci metod a postupů osvědčila vzájemná komunikace výchovného poradce, třídního učitele a žáka: *žák se může vyjádřit k tomu, co by mu vyhovovalo, dohodnou se způsoby podpory, postupy zkoušení; vždy je třeba dohodnout se na pravidlech*.

V přístupech k žákům se SVP obvykle učitelé využívají **metody a postupy** doporučené ŠPZ. Výchovný poradce, někdy ve spolupráci s vedením, vytváří pro učitele někdy *doslova manuál k tomu dítěti*, kde jsou zjednodušeně zaznamenány potíže dítěte a vhodné přístupy. Doporučení jsou obvykle učiteli respektována (někteří účastníci to vnímají jako pozitivum inkluze, *že je to dané ze zákona*), v případě potřeby se přístupy upravují. Jeden účastník např. popisuje: *nejprve pozoruju, kde se ten problém objevuje, čtu si zprávu z poradny, komunikuju s ním, co by mu vyhovovalo, je to neskutečný množství času, ale zase si říkám, může se mi ta zkušenost hodit pro někoho*. Jako osvědčené opatření uváděla většina účastníků vypracování IVP, který mají vyučující k dispozici. Využívá se pro žáky s postižením, méně často i pro žáky nadané, převážně sportovce. Podobně se osvědčil plán pedagogické podpory, který byl zpočátku vnímaný spíš jako další zátěž učitele: *pomohlo nám to utřídit si ty věci, dát jim nějaký řád a koncepci; učitel si lépe uvědomí potřeby žáka; na*

některých školách se snaží žáky s potřebou podpory cíleně vyhledávat. Práci s PIPP potvrzovaly v závěru mapování všechny oslovené školy.

Všichni účastníci uváděli jako běžnou praxi individuální přístup, v jehož rámci se hledají nejvhodnější postupy. K tomu je třeba mít určité kompetence, *umět citlivě rozpoznat, rozlišovat potřeby žáků*; k individuálnímu přístupu patří *být tolerantnější, vstřícnější, empatičtější, netlačit, nestresovat, podporovat individuální motivaci*. Opakovaně se objevovalo vyjádření, že individuální přístup je ve škole směřován ke všem žákům, nejen k žákům se SVP.

Osvědčilo se také využívání **personální podpory**. Běžně je využíván asistent pedagoga, na jehož spolupráci si učitelé po získání určitých zkušeností zvykli, a často je asistence hodnocena jako *výrazná pomoc*. Velmi pozitivně je vnímána podpora a zpětná vazba od školního speciálního pedagoga, který pracuje s žáky, konzultuje přístupy k žákům s vyučujícími, případně také sleduje práci žáka přímo ve výuce či na praxi. Školních speciálních pedagogů je ale na sledovaných školách velmi nízký počet, dle účastníků je důvodem především to, že *nejsou příliš dostupní*. To se týká také školních psychologů, kteří jsou ve školách zapojeni nedostatečně, ale o něco častěji. Pro většinu účastníků by byli přínosem: *bylo by ideální, kdyby byl ve škole školní psycholog, případně někdo, kdo bude dozorovat ty učitele a pomáhat jim, ne jen těm žákům*.

Jako významnou podporu v oblasti inkluze uváděli účastníci *využívání ICT*. Na některých školách žáci mají většinu učebních materiálů k dispozici elektronicky a učitelé připravují materiály v e-learningu, který má výhodu nejen v tom, že žáci mohou pracovat odkudkoli, ale učitel si na základě výsledků může udělat *analýzu celé třídy*. Pro úspěšné vzdělávání žáků s některými typy SVP je využívání ICT zásadní: *osvědčily se tablety na rýsování; že mohou mít ten noutbuk a mohou si do něj zapisovat; mají to nazvětšované,*

*rozkouskované.* Často jsou také využívány různé počítačové programy, projekty (např. geogebra, Matematik...)

Metody a formy výuky jsou dle většiny účastníků přizpůsobovány možnostem žáků se SVP: *pokud chcete dosáhnout relevantního výstupu, tak musíte najít tu metodu, aby on tam dospěl, tam se musí ta výuka přizpůsobovat jim.* Přizpůsobování vychází především z doporučení ŠPZ, přičemž je nutné respektovat fakt, že žák musí zvládnout výstupy pro učňovské obory či pro maturitu. Používané postupy záleží na konkrétním předmětu a zejména učiteli. K běžným postupům patří podpora a pomoc žákovi při výuce, *automaticky dostávají individuální péči při hodině,* a je důležité, aby to byla systematická práce: *přizpůsobit ten vzdělávací proces, dávat do předních lavic, více času na vypracování, více kontroly, více procvičování, příprava materiálů.* Nejčastěji bylo uváděno: poskytování více času na práci, přizpůsobování množství práce, upravené zadání, možnost dokončit práci doma, alternativní formy zkoušení. Účastníci také jmenovali širokou škálu různých postupů, které při své práci s žáky se SVP využívají: *názorná výuka a používání názorných pomůcek, speciální pomůcky, tištěné texty s nejdůležitějšími pojmy, zestručněné texty, alternativní materiály, procvičovací listy, kopírované poznámky, kam si žáci zapisují část učiva, např. klíčová slova, kopírované obrazové materiály, mentální mapy, časté společné opakování, práce s chybou, brainstorming, modelové situace atd.* V případě potřeby někteří vyučující materiály žákům kopírují, skenují, poskytují je v elektronické podobě. Uváděno je také využívání notebooku.

V přístupech k **hodnocení žáků** se SVP byly mezi účastníky značné rozdíly. Někteří hodnocení neupravují, protože to už je dle nich dáno *těmi upravenými podmínkami,* jiní žákům *trochu přilepšují,* případně při hodnocení postupují odlišně, ale v tomto případě je třeba *vysvětlit*

*důvody ostatním žákům. Při hodnocení se často zohledňuje i snaha: pokud je vidět, že se dítě snaží a má už nějaký strop, tak se k tomu přihlíží, aby aspoň částečně bylo úspěšné.*

Jako podpora žáků se téměř ve všech školách běžně nabízí také individuální i skupinové **doučování**, konzultace, *dovysvětlení látky*. Začíná se také zavádět pravidelné dlouhodobé doučování, které nebylo příliš běžné: *paní učitelka pro nás letos zavedla to doučování každý pondělí, jakoby hodina češtiny navíc*. Tyto aktivity jsou dle účastníků koordinovány tak, aby možnost účastnit se jich měli i žáci se SVP. Účastníci z některých škol uvádějí, že vzhledem k problematické sociální struktuře rodin žáků se snaží, aby *jádro toho učení se přesunulo na školu*. Doučování je často *hrazené ze šablon* a uvítali by, pokud by bylo možné financovat doučování pro více žáků: *našlo by se víc dětí, nejen z těch, kteří mají různé problémy diagnostikované, ale i ti ostatní, kteří nejsou, ale mají potíže*. Pokud žáci bydlí v domově mládeže, poskytují jim někde podporu také *vychovatelky, které jsou schopné věnovat jim čas a udělat s nimi přípravu na vyučování*, což u dojíždějících žáků v rodině někdy chybí. Někteří účastníci konstatovali, že ve škole by rádi doučovali, ale ze strany žáků, kteří by to potřebovali, není zájem.

Opakovaně zaznívalo, že v přístupu k žákovi se vzdělávacím problémem není rozhodující, zda má stanovenou nějakou diagnózu, u všech žáků se učitelé snaží vycházet z jejich reálných možností, hledají vhodné postupy a *snaží se i poradit, jak by se žáci měli učit*. Jeden účastník sděluje svou zkušenost: *každopádně, když žák je slabý, má prostě nějakou poruchu, tak když má papíry z PPP, je to super; když nemá, tak třídní učitel přijde za mnou a probereme možnosti, jak by měl zkoušet, co by pro to měl udělat, většinou se tady s učiteli dá domluvit, opravdu se snaží, aby žáci dostávali lepší známky, aby byli*

*motivovaní. Objevovalo se i opačné vyjádření, že metody a formy učitelé v podstatě nepřizpůsobují: žáci jsou tady vedeni k samostatnosti, někdy spojené s konstatováním, že ani sami žáci nechtějí, aby se o jejich potížích vědělo: oni to nevnímají dobře, když jsou vyčleněni, nechtějí ani nějaké úpravy.*

Výpovědi pedagogů o poskytované podpoře potvrzuje i většina účastníků žáků. Část z nich ale sděluje, že specifické přístupy, zohledňování, toleranci apod. neuplatňují všichni učitelé: *nějaký učitelé to dodržují, nějaký ne; jsou na mě hodní, ale z IVP neplatí nic, to se nedodržuje; případně: přístupy dodržují všichni, ale různou měrou. Jeden žák uvádí, že s dyslektiky je ten přístup k práci docela odbývaný, učitelé si nedokážou představit, co to obnáší. Někteří žáci také sdělovali, že využívají placené doučování, např. angličtiny.*

Na některých školách jsou v souvislosti se SVP žáků realizovány změny **v organizaci vzdělávání**, které se týkají rozvrhu, organizace práce ve třídě, délky vyučovací hodiny i vyučování: *přizpůsobovali jsme rozvrh, aby nemusel přecházet; mají větší pauzu na oběd; organizuje se doprava na vyučování atd. V případě potřeby přistupují i k individuální výuce některých předmětů: nevidomý na vozíčku měl angličtinu sólo. Dochází také k úpravě prostředí, aby vyhovovalo potřebám žáků: upravují se učebny, prostředí, toalety; vozíčkáři mají speciální stolky, přizpůsobuje se počet lavic, mezery, uspořádání učebny. Často se prováděné úpravy či plánované úpravy týkaly dostupnosti prostor, bezbariérovosti, řada z nich směřovala k zajištění kvalitního zázemí pro žáky i pracovníky: relaxační centrum pro hendikepované; studentský klub; knihovna; kabinet pro výchovného poradce.*

**Úprava podmínek** pro maturitní zkoušku je ve všech oslovených školách realizována, *je to dáno vyhláškou*, zohledňování žáků se SVP je vnímáno jako běžné. Na základě doporučení ŠPZ se upravují podmínky, obvykle se jedná o navýšení času, *žák může mít i asistenta, když potřebuje, může pracovat na počítači*. Jako problém ale vidí pedagogové nedostatečně navýšenou časovou dotaci, kterou dostávají žáci se SVP při maturitě: *to nastavení u maturity je nedostatečné, nereflektuje ty žáky*. Problém někteří pedagogové vidí také v tom, že jsou při tom žáci vyčleněni ze skupiny a někteří to raději nevyužívají: *jsou izolovaní v té třídě a to může psychicky působit mnohem hůř, než když jsou v kolektivu*. Pokud se týká uzpůsobení závěrečných zkoušek, nebyli si účastníci často jisti, zda a jak má být realizováno. Na většině škol účastníci uváděli, že zajišťují nebo jsou připraveni zajistit potřebné podmínky i u přijímacích zkoušek.

Pokud se týká **inovativních způsobů práce** s žáky, které jsou pro inkluzi zásadní, ukázalo se, že školy mají při jejich využívání rezervy. V průběhu mapování ale docházelo v této oblasti k určitému posunu. Zatímco zpočátku např. pojem *formativní hodnocení* většina účastníků neznala nebo nechápala obsahově správně, v závěru mapování oslovení pedagogové pojmu rozuměli. Někteří uváděli, že prošli školením nebo se o tento způsob hodnocení sami zajímají: *snažíme se v tom nějak orientovat, máme na to brožurku; je tam spousta věcí, které by se daly, moc se mi to líbí; je to něco, co mě hodně zajímá, co je teď pro mě v mé hlavě aktuální*. Několik účastníků sdělilo, že ve škole se o formativním hodnocení diskutuje, je *otevřeným tématem*, případně je k němu plánován společný seminář: *vedení chce vést kolegy k tomu, aby nehodnotili jen sumativně*. Objevily se názory, že učitelé formativní hodnocení *znají, ale nepoužívají*, nebo jeho prvky využívají spíše intuitivně. Ojedinele se objevuje konstatování: *inklinujeme k tomu formativnímu hodnocení na těch učebních oborech, tam máme hodně dětí, které mají tu diagnózu*. Dle jednoho účastníka:

*vlastně s ním pracuji v mých hodinách úplně běžně, není to, že bychom zaváděli formativní hodnocení kvůli inkluzi.*

Běžnější je dle účastníků práce se sebehodnocením žáků a někteří k němu také prošli školením: *měli jsme tohle jako součást jednoho z projektů, kde někteří kolegové byli školeni v této oblasti.* Jeho využívání souvisí i s typem školy, méně se s ním zřejmě pracuje v učebních oborech. Většina účastníků uváděla, že schopnost sebehodnocení je třeba podporovat a žáci jsou k němu vedeni: *se sebehodnocením či vzájemným hodnocením žáků se zde pracuje; musí umět zhodnotit, jak pracuje a ostatní se musí naučit hodnotit.* Část účastníků vnímá sebehodnocení jako náročnou aktivitu a běžně je nepoužívá: *bylo by to fajn, ale ne všude to jde; občas, když mám chuť dělat něco navíc, ale je to těžký.* Jiní sebehodnocení nevyužívají vůbec: *žáci na to nejsou navyklí, neumí to a zaskočí je to, nemá to moc smysl.* Někdy je za sebehodnocení považováno hodnocení výkonu známkou: *tak jakou známku by sis dal.*

V běžné práci ve školách není využíváno žákovské portfolio, většina účastníků tento pojem ani nevnímala adekvátně. Osobní portfolio žáka jako základ pro hodnocení je uplatňováno spíše individuálně, záleží také na oboru či typu školy: *předpokladem je, že oni jsou schopni to udělat.* Výjimečně je jeho zpracování součástí přípravy žáků na talentové zkoušky: *vyučujeme tu metodu, jak má to portfolio být postavené, děláme na to konzultace i samostatné úkoly.* Účastníci z některých škol ale uvedli, že vytváření portfolia a možnosti práce s ním zkoušejí: *to je taky věc, se kterou se potýkáme; v odborných předmětech to máme individuálně, vedeme diskuse, že bychom to chtěli víc upravit.* Práce s osobním portfoliem žáka se někdy plánuje jako součást kariérového poradenství: *už v průběhu prvého nebo druhého pomoci žákům dělat osobní portfolio, aby si dokázali utřídit, co všechno mají za sebou a s těmi jejich talenty víc pracovat; aby žáci měli lepší uplatnění, lepší podmínky při hledání zaměstnání.*



Ve vyučování převládá dle účastníků frontální výuka, jiné formy se využívají spíše v souvislosti s obsahem předmětu a zaměřením učitele: *ne všichni jsou tomu nakloněni*. Jako nejčastěji využívané účastníci uváděli: *klasické projekty, individuální i skupinovou výuku, projektovou výuku, přednášky, soutěže, exkurze*. Relativně časté jsou projekty ve spolupráci *s jinými školami, z jiných zemí*. Příliš se nepracuje s vrstevnickým učením, začíná se zavádět tandemové učení. Někteří účastníci jako přínosné hodnotí možnosti poskytované *evropskými projekty: nejpozitivnější věc jsou ty šablony, protože jsou tak dobře udělané; díky tomu vyjíždějí učitelé na stáže na jiné školy nebo i k zaměstnavatelům na praxe*.

Za důležitou součást vzdělávání je účastníky považována **příprava na praktický život**. Často se objevoval názor, že schopnosti většiny žáků jsou po základní škole v této oblasti nízké: *totální neznalost praktického života, vzhledem k tomu, že na ZŠ odbourali praktické vyučování, zrušily se dílny*. Některé odborné školy se zapojily do společného projektu se základními školami a účastníci z gymnázií zmiňovali účast v projektu polytechnické výchovy. V odborných školách je samozřejmou součástí vzdělávání praxe, školy se snaží zajišťovat její absolvování přímo ve firmách, na řadě škol jsou zavedeny fiktivní a často i reálné firmy. Vedle toho školy běžně využívají pro žáky odborné exkurze, veletrhy, semináře přímo ve formách, konference atd., *aby se podívali, jak to vypadá jinde, aby viděli to směřování jejich oboru*. Také výuka, zejména v odborných předmětech, je chápána účastníky jako příprava na praktický život: *snažíme se je už od prvního ročníku připravovat na to jejich povolání, aby se naučili jednat s lidmi, komunikovat, aby dokázali organizovat tu práci, velet ostatním*. Příprava na praxi je součástí všeobecně vzdělávacích předmětů: *aby uměli napsat motivační dopis; koukat na ten cizí jazyk jako na něco, co potenciálně můžou potřebovat; aby uměli na tom počítači, aby uměli*

*komunikovat, pracovat s informacemi, uplatnit je v rámci diskuse, atd. Někteří zdůrazňují jako obecnější rozměr přípravy na praktický život potřebu vést žáky k zodpovědnosti: vedu je k zodpovědnosti sama za sebe. Za přípravu na praxi lze považovat dle některých účastníků i zapojení žáků ve školním parlamentu, studentské radě, větší zapojení do toho dění školy.*

Žáci se SVP běžně absolvují povinnou praxi, která je pro ně někdy i cíleně vybírána ve vztahu k jejich potřebám. Dle některých účastníků může být ale pro žáky s určitými SVP zapojení do praxe a samotné uplatnění v zaměstnání problematické: *není to vůbec dotažený. Významnou roli v tomto ohledu připisují kariérovému poradenství: najít nějakou cestu, aby se mohli začlenit nejenom ve vzdělávání, ale i ve společnosti.*

Ve většině oslovených škol nejsou využívány **disponibilní hodiny speciálně pedagogické péče**. Účastníci uváděli různé důvody: *dosud nebyla potřeba; žáci by nechodili na ně; u těch dyslektiků by to význam už nemělo, pro žáky s těžším postižením by to bylo příliš náročné, oni to nezvládají.* Jiní naopak konstatovali, že tyto hodiny by se *určitě využily*, problematické by za stávajících podmínek ale bylo jejich začlenění do rozvrhu: *organizačně je to složité.* Speciálně pedagogické péče je také podmíněna potřebnou odborností, *větším zapojením poradny.* Výjimečně jsou disponibilní hodiny speciálně pedagogické péče ve škole zavedeny: *ta nevidomá má hodiny prostorové orientace ze SPC.*

Pokud se týká **vzdělávání nadaných žáků**, odpovědi účastníků se obvykle lišily podle typu školy, s výjimkou gymnázií (a školy s umělecky zaměřenými obory) vyjadřovali účastníci často názor, že ve škole takoví žáci nejsou, nebo jen výjimečně. Pod pojmem nadaní si pedagogové představovali většinou nadání intelektové. Jejich názor je podložený také tím, že *oficiálně nadaného žáka, který by přinesl něco z poradny, zařazeného ve škole nemají.* Stejně často ale účastníci

uváděli, že ve škole mají žáky *šikovné, kteří vynikají nad průměr třídy*. Schopnosti žáků jsou ve většině škol identifikovány nejčastěji v oblasti zaměření oboru a projevují se spíše v některé dílčí oblasti: *nejde ale o mimořádné rozumové nadání, spíše je to v těch jednotlivých oborech, ve kterých to pak může být mimořádné nadání*. Vedle toho se ve školách setkávají i s žáky s jinými typy nadání: nejčastěji v oblasti sportu, uváděno je také jazykové nadání, umělecké, literární, někteří účastníci (zvláště ze zdravotnických škol) hovořili i o sociálním nadání. Jako specifická skupina byli uváděni opakovaně *informatiči: bývají hodně nadaní, ale z poradny si papír nepřinesou*. Spíš ojediněle účastníci uváděli, že se snaží nadané žáky cíleně vyhledávat: *máme jich dost, když se ti nadaní hledají, tak jsou*. Aktivní jsou v tomto ohledu zejména gymnázia, kde účastníci často zdůrazňovali, že práce s nadanými žáky je důležitým úkolem: *nesmíme na to zapomenout, abychom někdy pro přílišnou péči o ty handicapované nezapomínali na ty talentované*. Jedno z gymnázií uvádělo pravidelnou spolupráci s Mensou. Zmiňována je také spolupráce s PPP v Táboře, *která se zaměřuje na nadané žáky*.

Nadaní žáci (tak, jak je účastníci vymezili) jsou vnímáni pozitivně: *když se sem tam nadaný žák objeví, je to požehnání pro kantora*. Jsou podporováni v účasti na soutěžích a olympiádách, *reprezentují školu*. Obvykle se škola snaží poskytovat jim podporu, nejčastěji v podobě individuálního přístupu a někteří účastníci konstatovali: *bohužel s nimi pracujeme méně, než bychom chtěli, nezbývá na ně tolik prostoru*. Nejčastěji jsou využívány konzultační hodiny a specificky zaměřené kroužky, účast v projektech, případně zadávání práce navíc, např. *příprava přednášky pro ostatní, referát z odborných časopisů*. Uváděna byla různá forma spolupráce s odborníky z VŠ: *máme jednoho hochu, který jezdí na Akademii věd do Českých Budějovic v rámci takových studentských stáží*. Ojediněle se pro podporu nadaných žáků využívá IVP a v jeho rámci např. možnost absolvovat předmět ve vyšším ročníku, hodina pedagogické intervence a další úpravy, které vyhláška

umožňuje. Pokud škola využívá IVP, je to nejčastěji pro vrcholové sportovce, kde se snaží, *aby žák mohl skloubit sport s tím studiem.*

Někteří účastníci uváděli, že je řada žáků, *kteří nelze vyloženě označit jako nadané, ale chtějí něco navíc,* těm se snaží vždy vyhovět. Obecně se všichni žáci mohou zapojovat v projektech, účastnit se nejrůznějších soutěží a olympiád, je jim umožňováno prohlubování odbornosti nebo specializace v rámci různých kurzů a zájmových aktivit, ale neprojevují vždy odpovídající zájem. Jeden účastník k tomu podotkl: *my nutíme všechny děti, aby tam chodily; snažíme se dostat z nich maximum a podporovat je, aby do toho investovaly tu práci a aby se jim to vrátilo, aby se dotkly toho úspěchu.* Organizaci volnočasových aktivit někteří účastníci hodnotili vzhledem k vytíženosti žáků jako problematickou, zato poměrně široká škála volnočasových aktivit je nabízena v domovech mládeže.

**Vztahy mezi spolužáky** hodnotili účastníci nejčastěji jako *velmi dobré, pěkné, kamarádké,* i když se občas setkávají i s problémy. Dle nich souvisí úroveň vztahů s velikostí a typem školy, případně i lokalitou: *k dobrým vztahům přispívá to, že škola je relativně malá; na zdravotnických školách jsou specifictí žáci v tom smyslu, že většina z nich si uvědomuje, že je to práce s lidmi; jsou tady třídy, který jsou problematický, protože polovina dětí pochází z rozvrácených rodin nebo se od patnácti žíví samy.* Důležité jsou také charakteristiky konkrétní třídy: *v menších třídách jsou vztahy obvykle velmi pozitivní; záleží na složení konkrétní třídy.* Někteří uvádějí, že důležitým činitelem je třídní učitel: *hrozně záleží na třídním; třídní učitelé by to měli ovlivňovat, ale ne všichni jsou k tomu, aby to řešili.* Ve vztahu k žákům se SVP se účastníci s problémy nesetkávají a jejich začlenění je většinou sledováno; jen výjimečně zůstávají v určitém odstupu. Záleží také na osobnosti žáka a jeho postižení: *na D. (žáka s PAS) si spolužáci museli zvykat, učili se s ním žít, dneska ve čtvrtáku je to fantastický.* V tomto ohledu většina z nich považuje za důležité se žáky mluvit: *pokud se*

*seznamí s tím problémem, tak oni k tomu přistupují trochu jinak. Přístupy učitelů k žákům se SVP vnímají spolužáci většinou jako běžnou záležitost, jsou na to zvyklí ze základky.*

Někteří z účastníků uvedli, že se setkávají s problémy ve vztazích mezi žáky, kde zejména *narůstá agresivita*; větší problémy se objevují v učebních oborech, zejména *ve třídách, kde je společně více oborů*. Vztahy mezi spolužáky jsou nejproblematictější v prvním ročníku: *přijdou děti z různých devítek, jsou to často děti, které sedí vzadu v té devítce a už od toho prosince nic nedělají, děti se strašně špatným kreditem, mnohdy sociálně jako zbořený*. Většina účastníků uvedla, že pedagogové se na utváření vztahů aktivně zaměřují, jako zásadní vidí nutnost stálé průběžné práce se třídou. Vedle třídního učitele zde má důležitou roli zejména metodik prevence a účastníci často zdůrazňovali, že jeho práce je podceněna. Dle účastníků je ve školách běžnou praxí diagnostika a sledování klimatu třídy, použití intervence při vzniklých problémech, případně i pomoc odborníků.

Za základ dobrých osobních vztahů ve škole považují účastníci adaptační kurzy: *když ty kurzy nebyly, trvalo déle, než si na sebe zvykli*. Většina škol je organizuje pro nastupující žáky maturitních oborů, u učebních oborů to bývá složitější vzhledem k organizaci vyučování, někde se snaží hledat alternativní řešení, např. *speciální rozvrh, který by mohl simulovat ten adaptační kurz*. Problémem také bývá, že někteří nastupující žáci jsou z rodin, které *finančně na tom nejsou úplně nejlépe*. V některých školách přistoupili k realizaci adaptačního programu přímo v prostorách školy a jeho výsledky jsou příznivě hodnocené. Adaptačních kurzů se na některých školách účastní společně žáci prvních i druhých ročníků, aby se upevnily vztahy napříč ročníky: *ty starší mohou vždycky zaučit ty děti mladší a v příštím roce se to vymění*. Někde je zapojený *instruktorský tým ze starších ročníků, zároveň jim potom pomáhají v průběhu studia, mohou to být takoví jako jejich mentoři*. Adaptačních kurzů se účastní i žáci se SVP a

pedagogové hodnotí, že také díky tomu *ve vztahu k postiženým není fakt problém, tam se ten kolektiv stmelí.*

### **3.3. Poskytování poradenských služeb**

**Spolupráci se ŠPZ** hodnotila většina účastníků jako bezproblémovou: *s poradnou dobrá, se SPC perfektní.* Míra spolupráce a její hodnocení se v některých ohledech lišily. Spolupráce s PPP je ovlivněna jejich vytížeností, *kapacitními problémy: zprávy dostáváme hodně dlouho, musíme je někdy i urgovat; strašně dlouho čekáte, než si na vás udělají čas; kolikrát nezvedají dva týdny telefon.* Někteří účastníci konstatovali, že příliš neposkytuje metodickou podporu: *moc to nefunguje, napíšu ten papír a tím to de facto končí.* Setkávají se také s *přílišným formalizmem* a malou ochotou ke spolupráci. Většina výhrad byla směřována k jedné poradně: *tam někdy narážíme na nepochopení; poradna příliš vstřícná není; měli jsme bohužel i negativní zkušenosti; pokud mají kartu tam, tak je to problém, tak se musí nechat vyšetřit tady, pokud kartu nemají, tak ten Krumlov, Tábor – úplně jiný přístup.* Jeden účastník přímo konstatuje: *s poradnou prostě mám největší problém, mám občas pocit, že nám chtějí nějaké dítě zaříznout z nějakýho plezíru; místo toho, abychom byli na jedné lodi, stojíme jakoby proti sobě.* Většina poraden byla hodnocena pozitivně: *pokud něco potřebujeme, poradna vždy vyhoví.* Jako příklad výborné spolupráce byla často uváděna *písecká poradna: je to opravdu perfektní, mají ten osobní kontakt.* Účastníci většinou oceňovali současnou podobu zpráv i to, že pracovníci poraden s nimi doporučená opatření začínají konzultovat: *je to lepší, než to bylo, dávají tam ty návody, že se z toho dá čerpat pro výuku.* Všichni účastníci by přivítali častější setkání výchovných poradců, která poradny organizují jedenkrát ročně.

Spolupráce se SPC je oceňována zejména kvůli osobnímu kontaktu, který u poraden školy často postrádají. Z některých center chodí

pracovníci do škol pravidelně: *u těch zrakově postižených chodí poctivě, bylo by super, kdyby chodili častěji.* Jejich pracovníci běžně telefonují a konzultují, pokud má *někdo ten závažnější stupeň.* V práci center vnímají účastníci také určité rozdíly, jednoznačně pozitivně jsou hodnocena centra pro sluchově a pro zrakově postižené. Pracovníci některých SPC nemají dle účastníků dostatečné znalosti o středoškolském vzdělávání, problémem je především praxe: *řeknou nám, my nevíme, neznáme ten váš systém vzdělávání, my si nedokážeme představit to učňovský školství, my prostě to neumíme.* Všichni účastníci uváděli, že by bylo žádoucí, kdyby s pracovníky ŠPZ byli častěji v kontaktu: *víc terénních pracovníků; přímý kontakt, jejich zkušenost; víc by měli chodit po školách.*

**Školní poradenská pracoviště** mapovaných škol měla většinou základní obsazení, tedy výchovný poradce a metodik prevence. Na několika školách bylo obsazení nedostatečné, výchovný poradce zde působil zároveň jako metodik prevence, na jedné škole výchovný poradce dočasně chyběl; optimální určitě není ani spojení funkce výchovného poradce a zástupce ředitele. Neúplné obsazení bylo obvykle zdůvodňováno velikostí školy: *nejsme tak velká škola, abychom si mohli dovolit tolik lidí.* Pouze na jediné škole bylo zřízeno kompletní ŠPP i se speciálním pedagogem a psychologem. Speciální pedagogové působili pouze na několika školách, o něco častěji byli zapojováni psychologové; sociální pedagogové v oslovených školách nepracovali vůbec. Potřebu rozšíření ŠPP uváděli téměř všichni účastníci a v některých školách se marně snažili tyto pracovníky získat: *upotřebili bychom psychologa, speciálního pedagoga i sociálního pedagoga, kdyby byli; sehnat psychologa, to je peklo, získat pracovníka na zkrácený úvazek je složité.* Někteří účastníci uváděli jako problém také nedostatek financí: *my bychom o psychologovi uvažovali, kdyby nám ho někdo zaplatil.* Pozitivním zjištěním ale je, že školy uvažují o zajištění kariérového poradenství a v závěru mapování už kariéroví poradci na několika školách působili.

Všichni účastníci sdělovali, že vzájemná spolupráce členů ŠPP a pedagogů je dobrá. Činnost ŠPP je učiteli vnímána jako výrazná podpora: *ať už jsou problémy výchovného charakteru nebo i osobní, tak máme za kým jít, s kým to konzultovat a řešit.* Prakticky ve všech školách je vysoce hodnocena práce výchovného poradce (resp. poradkyně, většinou tuto funkci vykonávají ženy) a právě na něm zřejmě leží největší díl odpovědnosti ve vztahu k inkluzi. Oceňovány jsou jak pracovní kompetence, tak osobnostní kvality: *výchovná poradkyně bere svou práci vážně, odpovědně a dobře; to je právě člověk s tím srdcem, vstřícný a empatický.* Do práce v oblasti inkluze se obvykle zapojuje i vedení a někde i další pracovníci, *kteří mají blízko k dětem a kteří by nemuseli.* Někteří výchovní poradci zdůrazňovali, že došlo ke zlepšení spolupráce s učiteli, kteří přistoupili na nový způsob práce: *teď se to hodně zlepšilo, dříve to byla někdy ne vstřícná spolupráce;* dobře se zapojují zejména mladší učitelé, *kteří jsou na to připravováni z fakulty.* Dle většiny účastníků učitelé doporučení VP obvykle respektují: *nesetkala jsem se s tím, že bych za někým přišla a nebyla vyslyšena.* Bezproblémová spolupráce je zejména s *jazykáři, obecnáky,* na některých školách shledávali účastníci menší vstřícnost u učitelů odborných předmětů, zejména technických. Mladá učitelka češtiny kritizovala přístupy k žákům se SPU na jedné odborné škole: *tady nefunguje vůbec nic.* Pokud se týká učitelů odborného výcviku, byly názory na spolupráci s nimi rozdílné. Na některých školách uváděli, že žáci na praxi obvykle problémy nemají díky tomu, že pracují v menších skupinách a praxe je baví; případně, že mistři s žáky umějí dobře pracovat (velmi často u oborů kategorie E). Jinde zazněly kritické názory: *ti na to zatím moc neslyší, tak nějak neberou, že by byl třeba individuální přístup.* Na některých školách se jednoznačně osvědčily pravidelné schůzky výchovného poradce s třídními učiteli a mistry. Poměrně běžnou praxí je, že se učitelé sami obrazejí na výchovného poradce, pokud se setkají u žáka s nějakým problémem; *sami se přijdou zeptat co a jak, jestli bychom mohli poradit.* Několik VP ale



hovořilo i o určitých problémech v komunikaci: *připomínka nebo podnět k nějaké změně bývá ze strany učitelů hodnocen jako kritika.*

Zkušenosti škol s **využitím asistenta pedagoga** byly velmi rozdílné. Větší část neměla žádné zkušenosti, v některých školách s asistenty začínali, jinde měli dlouhodobé zkušenosti a pracovali s více asistenty naráz. Během mapování škol se zapojením asistentů přibývalo. Školy, které neměly zkušenosti s asistentem, často uváděly, že vzhledem k požadavkům oboru využití spíš neočekávají, jiným důvodem bylo, že škola není bezbariérová. Někteří z účastníků uvažovali, že vzhledem k nabízeným oborům by se žák s takovou potřebou objevit mohl: *my tady máme počítačové obory; je tady to účetnictví* a často také konstatovali, že neumějí pracovat s asistentem a *plánují v rámci šablon nějaká školení.* Na některých školách také zazněly obavy z přítomnosti asistentů či negativní postoje: *bude to narušovat; je to prostě cizí prvek.* Účastníci ze škol, které měly s asistentem určitou zkušenost, obvykle uváděli, že pro vyučující to bylo zpočátku nezvyklé: *zpočátku to bylo jiné, učit ve třídě s asistentem, potom si člověk zvykne, že to neřeší.* Všichni ale hovořili o pozitivní zkušenosti, spolupráce byla prospěšná: *je to hrozně prima; ti asistenti byli výborná věc.* V některých školách pracují s asistenty už řadu let a běžně využívají zároveň více asistentů. Pro účastníky jejich přítomnost ve výuce nepřináší žádný problém: *my v hodinách už ty asistenty nevnímáme; dneska už to bereme všichni úplně normálně; když to funguje, je to perfektní.* Asistenti jsou využíváni i na praxi a někdy pouze tam. Účastníci uváděli i některé problémy, např. museli vyměnit asistentku, která se *nepovedla*, objevily se stížnosti *na přepečování*, bylo kritizováno zasahování asistentů do výuky, ale i jejich přílišná pasivita. Někteří účastníci sdělovali, že zajištění asistenta bylo velmi složité: *řešili jsme, jak vůbec asistenci zajistit.* Na některých školách využívají jako asistenty i své učitele, *vzhledem ke snižování počtu žáků, v kombinaci s úvazkem.*

**Spolupráce s rodiči** byla v oslovených školách hodnocena různě, souvisí do jisté míry s typem školy i lokalitou. Obecně se účastníci shodují na tom, že nelze generalizovat, vždy záleží na konkrétních rodičích: *spolupracujeme s rodiči dobře, ale ne se všemi, každá ta rodina je specifická; bude to vycházet z toho, jaký typ žáků sem chodí, z jakých vrstev společenských.* Často od nich zazníval povzdech, že míra spolupráce obecně klesá, zájem o děti klesá. Většinou spolupracují lépe rodiče těch lepších žáků, u žáků s problémy je zpětná vazba nedostatečná: *jsou rodiče, kteří mají zájem, snaží se; tam, kde bychom tu pomoc potřebovali, rodina nefunguje.* Někteří konstatují: *jakmile jsou to problémoví žáci, je to komplikovaný tým, že jsou často problémoví i rodiče.* Na některých typech škol je spolupráce složitější v tom, že žáci jsou z celého kraje a pro část rodičů je elektronická komunikace problematická, *nemají počítače nebo mailové adresy.* Někteří účastníci zdůrazňují, že záleží také na třídních učitelích a na vedení: *rodiče důvěřují, protože vědí, že pan ředitel připomínky akceptuje a reaguje.* V řadě škol účastníci uváděli, že ve vztahu s rodiči se s problémy nesetkávají, spolupráci hodnotí jako velmi dobrou: *v téhle škole až nadstandardní; tak 99 procent rodičů spolupracuje bezproblémově.* Pokud se týká žáků se SVP, je to dle účastníků podobné, *pokud ta rodina je funkční, tak ta spolupráce je dobrá.* U žáků s vyššími stupni podpory je často výhodou, že jsou učitelé s rodiči v denním kontaktu. V řadě škol se zamýšlejí nad tím, jak spolupráci zkvalitnit: *spolupráci s rodiči potřebujeme posílit; snažíme se zlepšovat.* Někteří si uvědomují, že by mohla mít i jiný charakter: *spolupráce je dobrá, ale mně to přijde ještě příliš formální.* Všechny školy mají vytvořený systém elektronické komunikace, někteří účastníci uváděli, že ho chtějí více využívat, rozšířit tak, aby to podpořilo vzájemnou komunikaci. Všichni účastníci zároveň uváděli, že pokud je to možné, upřednostňují komunikaci osobní.

Problém s **nevhodně zvoleným oborem** řeší v různé míře všechny školy. Některé spíš výjimečně: *vzhledem k tomu, že škola nabízí obory,*

*kteřé se jinde nevyučují, jde sem většina žáků cíleně; na některých jsou tyto případy poměrně časté. Dle účastníků souvisejí s nezralostí i neznalostí, náročností přechodu na střední školu, který je pro žáky dost složitý, zejména na učebním oboru, ale také s nedostatečnou prací výchovných poradců na ZŠ: nikdy v prvním ročníku neví, kdo byl jejich výchovný poradce, a to je úplně špatně. Ve většině škol jsou obory koncipovány jako prostupné, takže se problém obvykle řeší přestupem na jiný obor v rámci školy, častěji jde o přestup ze studijního oboru na výuční, pokud žák nezvládá. Některé školy se snaží této situaci předcházet, např. nabízejí uchazečům přípravné kurzy, kdy rotují všemi obory, aby si to vyzkoušeli. Také se snaží obory tím zaměřením úzce neprofilovat, nechávat širší záběr. Problém někdy souvisí se zdravotní způsobilostí pro obor: je až s podivem, že lékař potvrdí přihlášku; v průběhu zjistíme, že třeba neuvedli, že má epilepsii a přitom pracuje se soustruhem; jindy se schopností daný obor zvládnout, např. v případě žáků s LMP, kteří nastupují rovnou na háčko. U žáků se SVP se ale účastníci s problémy často neseťkávají, dle nich to dáno tím, že obor byl obvykle doporučen odborníky, ale zamýšlejí nad jejich pracovním uplatněním, resp. potřebou kariérového poradenství pro tyto žáky.*

### **3.4. Inkluze a její vývoj v návaznosti na vyhlášku**

#### **č.27/2016 Sb.**

**Seznámení s vyhláškou** uváděla v průběhu mapování většina oslovených, byli to hlavně výchovní poradci a zástupci vedení. U některých účastníků to byla jen obecná obeznámenost: *mluvilo se o tom na poradě; částečně; jen rámcově.* V počátcích mapování řada účastníků vyhlášku neznala a obvykle konstatovali, že vyhláška se jich netýká: *když bude třeba, tak se s ní seznámím.* Většinou to byli třídní učitelé, ale neznalost připouštěli i někteří vedoucí pracovníci; v jednom případě to byla výchovná poradkyně, která měla k vyhlášce vyhraněný

postoj: *já si to prostě přečtu a pak s tím nebudu souhlasit*. Paradoxem bylo, že ve škole, kde vyhlášku pedagogové neznali, žák nástavbového studia s dyslexií (a zřejmě i s nadáním) o vyhlášce nejen věděl, ale také uvedl: *četl jsem ji, protože se mě to týká*. V závěru mapování obeznámenost s vyhláškou uváděli všichni účastníci, s výjimkou několika třídních učitelů. Na většině škol také uváděli, že informování *včetně novelizace* byli všichni pedagogové. Seznámení s vyhláškou proběhlo nejčastěji na poradách prostřednictvím výchovného poradce, a (nebo) zástupce vedení, obvykle také pracovníci dostávali vyhlášku a související materiály elektronicky nebo i *v papírové podobě: v rámci porad a potom paní zástupkyně rozesílala celé to znění; máme to všechno k dispozici ve sborovně*. Občas zaznívalo, že *nějaké další školení ještě by uvítali*. Na řadě škol bylo realizováno hlubší proškolení *pro celou sborovnu* prostřednictvím externího lektora, někdy byli proškoleni třídní učitelé. Často účastníci také uváděli, že *masovější proškolení je plánováno v rámci projektu, ze šablon*. Spíš ojediněle účastníci sdělovali, že vyhláška byla také *diskutována a probírána s vyučujícími*. Na několika školách proběhlo školení k vyhlášce s předstihem ještě před začátkem její platnosti. V průběhu mapování ale také zaznělo: *na poradách jsme seznámeni nebyli, ale slyšel jsem, že se něco mění*.

Dle účastníků jsou ve školách nejčastěji realizovány první a druhý **stupeň podpůrných opatření** a většina také očekává převahu podpůrných opatření v nižších stupních: *automaticky jednička, to je ta bezplatná, spíše ty dvojky, poruchy chování a učení*. Na většině škol také předpokládají, že vzhledem ke zdravotním požadavkům budou začlenění žáci s podpůrným opatřením do druhého, nejvýše třetího stupně: *záleží na tom, kdo nastoupí*. Na řadě škol se technicky i materiálně na žáky s určitými typy SVP připravují: *škola by měla být zcela bezbariérová, aby žáci byli schopni pohybovat se i s hendikepou třeba fyzickým, na vozíku*. Mezi školami jsou ale velké rozdíly a na některých školách vzdělávají žáky zařazené ve čtvrtém i pátém stupni

podpory. V souvislosti s tím uváděli účastníci, že ještě před nástupem žáků vždy realizují úpravy podle jejich potřeb. Značné rozdíly jsou také v počtech žáků se SVP na jednotlivých školách, někteří sdělovali, že žáky se SVP prakticky nemají: *maximálně jedničky, dvojky bez IVP*, jiní sdělovali: *žáků v různých stupních tady máme poměrně dost*.

V počátku mapování často účastníci uváděli, že **plán pedagogické podpory** nevypracovávali, někteří ani neměli zkušenosti s IVP. Vůči PIPP byla směřována i kritika, byl hodnocený jako *zbytečná administrativa*, někteří účastníci se zamýšleli nad jeho smyslem: *jestli ten plán nesupluje vlastní snahu těch žáků, že se snaží víc učitel, protože někdy žák nespolupracuje, je mu to úplně jedno*. Často měli učitelé nejasnosti v tom, pro koho je plán podpory určený a jak s ním pracovat. Později uváděli spíše pozitivní zkušenosti: *pracujeme s ním, komunikují s rodiči, více se domlouvají vyučující mezi sebou*. V závěru první etapy mapování se s PIPP na oslovených školách běžně pracuje a účastníci jeho využívání vnímají jako podporu i pro učitele: *když to zpracuju, pro mě je to návod, jak pracovat*. Pozitivně jsou hodnoceny některé změny při využívání plánu podpory: *nemusí se psát jakoby striktně; trochu to ulehčilo, míň administrativy*. Označení stupňů podpory číslem jeden účastník považuje za velmi příhodné: *má to dokonce vliv i na učitele, je to první signál, který říká, pozor, ten má dvojku, a teď pozor, ten má trojku*.

Většina účastníků konstatovala, že velké **změny v souvislosti s vyhláškou** ve škole nenastaly a ani do budoucna je neočekávají. Obvykle uváděli, že dětí se SVP je ve škole málo nebo vzdělávají v oborech, které vyžadují dobrý zdravotní stav: *vzhledem k tomu, že tady máme poměrně málo žáků, kterých by se týkala; jsme gymnázium, těch případů máme málo*. Jindy byl důvod opačný; změny nenastaly, neboť žáci se SVP jsou ve škole vzděláváni už delší dobu: *tu podporu poskytujeme bez vyhlášky už delší dobu; k žádným zásadním změnám není třeba, aby docházelo*. Pokud došlo ke změnám, byly dle

účastníků spíš dílčí, *globálně nic výrazného*. Nejčastěji uváděli, že změny se týkaly administrativy: *více papírů*, pro některé bylo hlavní změnou využívání plánu pedagogické podpory, ale účastníci obvykle hodnotili, že to nebyla změna markantní: *nebyla to nějaká velká změna v té práci, spíš si myslím, že si člověk ozřejmí, že tam nějaká podpora třeba je*. V souvislosti s vyhláškou nastaly dle některých účastníků změny *především v přístupech učitelů, vedení to podporovalo*. Dle jednoho účastníka je změna v tom, *že člověk víc přizpůsobuje tu svoji práci, aby s těmi dětmi dokázal pracovat*. Pokud účastníci očekávali nějaké změny do budoucna, bylo to nejčastěji: *více práce pro učitele, lepší finanční zajištění práce s žáky se SVP, více peněz na asistenty, snížení úvazku VP*. Očekávání se týkala také praxe, kde někteří účastníci viděli problémy, které bude třeba řešit: *v teorii to nebude tak markantní, ale určitě velké změny budou v té praxi, v tom přístupu*. Dle některých účastníků by změny měly nastat v oblasti informací: *pedagogové by měli být více informováni, učitelé proškoleni ohledně práce s žáky*.

Přínosem vyhlášky je dle některých účastníků zejména lepší finanční zajištění v oblasti materiální i personální: *škola nemusí tu náročnost v podobě asistenta, v podobě různých vzdělávacích pomůcek brát z vlastních zdrojů; dá se čerpat víc peněz, mohli jsme nakoupit spoustu věcí*. Dle řady účastníků vyhláška může být přínosem pro všechny, děti, pedagogy a společnost: *určitě dává příležitost jak těm školám, těm žákům, rodinám; děti se naučí společně žít, uvědomovat si potřeby ostatních; ta společnost by se mohla naučit kooperovat*. Přináší nové možnosti rozvoje i pedagogům: *pedagogům byla dána větší důvěra; že ten učitel může vlastními silami něco; pomáhá to i v práci s dalšími dětmi*. Díky vyhlášce se o společném vzdělávání víc mluví: *veřejnost je s tím víc seznámená, takže jak rodiče, tak žáci se o to zajímají*. Poměrně často bylo uváděno jako pozitivum, že jsou nastavená konkrétní pravidla, *metodika: že se to vlastně začalo řešit, že je k tomu nějaký právní podklad*.

Jako negativum vyhlášky uváděli účastníci obvykle větší *administrativu, nárůst byrokracie, nárůst práce a zodpovědnosti pro učitele*. Opakovaně se objevoval názor, že vyhláška reflektuje více problémy základní školy, chybí vymezení podmínek inkluze pro střední školy. V rozhovorech byl ojedinělý názor jednoho účastníka, který ale možná reprezentoval postoje části učitelů: *ty děti se dají dohromady, navenek to bude vypadat, jako že jsme si všichni rovni, ale stejně se potom bude muset někdo věnovat víc těm zaostalým, těm postiženým, jako že ono zase taková úplná rovnost to není*.

### **3.5. Ostatní zjištění**

K **možným překážkám** v oblasti inkluze se zpočátku někteří účastníci nechtěli příliš vyjadřovat vzhledem k nedostatečným zkušenostem: *těžko hodnotit, když s tím nemáme zkušenost*. Část účastníků uváděla jako možnou překážku některé problematické postoje učitelů i veřejnosti: *určitě předsudky*. Bariérou může být samotná společnost, *kteřá je nastavena proti tomu*, negativní postoje veřejnosti, rodičů, a především učitelů: *že nejsou dostatečně seznámeni s tím, že mají už od začátku negativní postoj, že si myslí, že jim akorát přibude práce navíc*. Také zazníval názor, *že tábor je rozdělený, někdo si myslí, že inkluze je dobrá, někdo zase, že ne*. Účastníci uváděli i konkrétní zkušenosti: *někteří řekli, že to mají vyřešené, že to nepřijímají*. Objevovaly se také opačné zkušenosti: *mně se líbí, že tady k tomu mají lidé kladný vztah, tady se to bere automaticky; byli jsme na to zvyklí, tak to nikdo neřeší*. Většina účastníků výraznější překážky v procesu inkluze nevnímala, a účastníci často uváděli, že ve své škole překážky nevidí: *nenapadá mě nic, co by se nemělo zvládnout; z hlediska ekonomiky ten prostor tam je, podpora pro vyučujícího v rámci té vyhlášky je; lidé si už začali zvykat*. Jeden z účastníků lapidárně konstatoval: *kdo chce, hledá způsob, kdo nechce, hledá důvod. A tak já třeba chci*.

Možné překážky v procesu inkluze viděli někteří účastníci v oblasti ekonomické: *když nám na to KÚ neposkytne finance, těžko můžeme rozjet inkluzi*. To se může týkat také financování práce navíc, kterou očekávají: *ten vyučující by měl dostat nějaký finanční příspěvek za to, že vzdělává žáka s těmito potřebami, protože je to opravdu náročnější*. Jiní k financování sdělují: *když budu chtít s dítětem pracovat, tak nebudu řešit, jestli za to dostanu zapláceno, nebo ne*.

Často uváděnou překážkou jsou velké počty žáků ve třídách: *jestli máme individuálně pracovat s žákem, musí se snížit počet žáků ve třídách*. Dle některých účastníků by možnou překážkou mohly být nedostatečné kompetence učitelů: *my speciální pedagogiku nemáme, chybí nám to, nevíme, jak s nimi pracovat, nevíme, jak se připravovat pořádně na autisty, nevíme, co s těmi nevidomými, nevíme, jak jim to zprostředkovat*. Dle některých účastníků chybí dostatečná podpora ŠPZ: *s těmi SPC, pokud jde o tu praxi, je to taková bída; poradny to nechávají na nás; Potřebovali by mít možnost průběžně s někým postupy a problémy konzultovat, nejlépe s odborníkem uvnitř školy*. Někteří uvádějí, že potřebné je stálé vzdělávání pracovníků: *měla by pořád probíhat nějaká školení*. Překážkou by mohl být také nedostatek vhodných asistentů: *chybí asistenti, chybí dostatečně vzdělaní asistenti*. To souvisí s jejich platovým hodnocením: *není to žádná legrace, když to má člověk dělat pořádně, asistent není jen o tom, že podá pitíčko; není to ohodnocené*. Účastníci také uváděli jako možnou překážku problém se začleněním žáka do kolektivu: *tam vidím největší problém toho žáka dokázat se začlenit do toho kolektivu; bude to pro všechny těžký, pro žáka, pro třídu*.

Ojediněle se objevoval názor, že problém je v samotné inkluzi a měla by být spíš zrušena: *tu inkluzi buď významně předělat, nebo zrušit, protože odborníci na speciálních školách věděli, jak těm dětem pomoci, školy jsou už dost přetěžované, mělo by se to rozdělit, ten systém speciálních škol, kde byli opravdoví odborníci, byl lepší*.



Většina škol uváděla, že významné **problémy s žáky** nemá, závažnější problémy se ve škole nevyskytují nebo jen ojediněle. Nejčastěji řeší účastníci vysokou absenci, neomluvené hodiny, neprospěch, nezáměr o výuku, kázeň, výchovné problémy *drobnějšího charakteru, čas od času závažnějšího*, náznaky šikany. Někteří hovořili o *nedostatečné motivaci ze strany rodiny, nedostatečné domácí přípravě, sociálních problémech*, uváděna byla opakovaně *lenost: generace je trochu zkažená tím, že je lenivá*. Ve vztahu k žákům se SVP se problémy obvykle nevyskytují. Jako specifickou skupinu uváděli na jedné škole žáky sociálně znevýhodněné, kde se často řeší záškoláctví a nízká motivace: *neumíme s tím zatím pracovat*. Problém na některých školách představují také cizinci, zejména Vietnamci, kteří neumí často vůbec česky a nejsou schopni studiem projít.

#### Důležité poznámky a postřehy k tématu

Vzdělávání cizinců není dle některých účastníků legislativně dobře nastaveno, přístupy k žákům - cizincům jsou příliš striktní: *ta jazyková bariéra je tak velká, a když tu žije déle než dva roky, tak maturuje stejně z češtiny, to je nereálný*. Umělecké školy vidí jako problematické to, že se příliš nepočítá se specifiky škol: *že se bude se muset zařazovat do nějakého systému, kategorií; protože většinou ty středoškolské systémy jsou nastaveny na ta gymnázia a např. forma výuky, členění do ateliérů, jsou od tohoto systému odlišné, vůbec nekopírují ten systém*. Možný problém vidí někteří účastníci v sociálním začlenění žáka: *ne všichni žáci vnímají tyhle žáky se SVP pozitivně; žák se může dostat do prostředí, které ho nepřijme, a může to dopadnout ještě hůř*.

## **4. DOPORUČENÍ**

Součástí zprávy z mapování byla doporučení, která vycházela z toho, jakou představu o stavu inkluze ve škole si vytvořil na základě rozhovorů (tedy zprostředkovaně a neúplně) garant inkluze a směřovala k zajištění či zkvalitnění tohoto procesu. Naprostá většina doporučení byla určena vedení školy, které má pravomoc rozhodovat o jejich realizaci, byť se týkala také školního poradenského pracoviště, samotných pedagogů a zprostředkovaně i školských poradenských zařízení či zřizovatele.

### **4.1. Doporučení zřizovateli/decizní sféře:**

- Podporovat zajištění bezbariérovosti všech škol (např. v historických budovách, tam, kde je škola v nájmu apod.).
- Podporovat a nabízet možnosti dalšího vzdělávání v oblasti inkluze, organizovat setkávání pedagogů, výměny zkušeností atd.
- Posilovat metodickou podporu PPP a SPC směrem ke školám.
- Systematicky podporovat školy v kraji při řešení problematiky sociálně a kulturně znevýhodněných žáků a cizinců.

### **4.2. Doporučení pro vedení škol:**

- Upevňovat žádoucí kulturu školy v oblasti hodnot a principů spojených se společným vzděláváním. Budovat pozitivní klima školy, posilovat vzájemnou komunikaci a žádoucí postoje všech pracovníků.
- Zmapovat silné i slabé stránky školy, na základě jejich analýzy zpracovat plán inkluzivního rozvoje školy nebo zahrnout inkluzi do

všech aspektů plánu školního rozvoje, stanovit priority v této oblasti. Využívat všech dostupných možností v oblasti financování.

- Zajišťovat informovanost všech pracovníků ve vztahu ke společnému vzdělávání. Průběžně proškolovat pedagogy v potřebných oblastech legislativy a využívat k tomu odborníky seznámené s problematikou inkluze na středních školách (např. lektory společného vzdělávání). Zajistit aplikaci postupů daných vyhláškou ve škole, tzn. učit pracovníky s vyhláškou pracovat a sdílet navzájem zkušenosti. Seznamovat všechny pedagogy s postupy vytváření plánu pedagogické podpory, možnostmi a podmínkami jeho využívání.

- Podporovat kooperaci zainteresovaných učitelů ve škole, ale i mezi školami, např. v podobě pravidelných schůzek, tandemového učení, mentorinku, stáží, exkurzí. Více zapojovat učitele odborných předmětů, učitele OV, poskytovat možnost spolupráce v různých pracovních týmech.

- Podporovat DVPP. Zajišťovat pro pracovníky školy průběžně dostatek informací o vzdělávacích kurzech, zaměřených na konkrétní problémy školní praxe, nabízet pedagogům vzdělávání v oblasti inkluzivní pedagogiky, případně i oporu při realizaci ve výuce; vést k využívání inovativních metod a forem výuky. Zájem pedagogů o vzdělávání oceňovat a motivovat k němu všechny zaměstnance. Adekvátní vzdělávání zajistit i pro pracovníky z oblasti odborného výcviku.

- Poskytovat dostatečnou podporu ŠPP. Zajistit minimálně základní obsazení, posílit o kariérového poradce; využít možnosti zapojení psychologa, podle potřeby také speciálního pedagoga či sociálního pedagoga (zejména ve vyloučených lokalitách nebo školách s nepříznivou sociální strukturou žáků). Na webové stránky umístit podrobnější informace o činnosti ŠPP tak, aby byly snadno dostupné.

- Zajistit v případě potřeby podmínky pro uplatnění asistenta pedagoga. Konkrétně definovat obsah jeho práce, pedagogy na spolupráci cíleně připravovat. Hledat i možnosti využívání asistenta z vlastních zdrojů.

- Na webových stránkách školy poskytovat konkrétní informace o možnosti vzdělávání žáků se SVP, kritériích pro přijetí a absolvování studia v jednotlivých oborech a uvádět dostupný kontakt na odpovědného pracovníka.

- Více využívat možností spolupráce s dalšími organizacemi a místní komunitou (OSPOD, SVP, různými NNO).

#### **4.3. Doporučení pedagogickým pracovníkům a zaměstnancům školy:**

- Posilovat vzájemnou spolupráci školního poradenského pracoviště a pracovníků školy.

- Podporovat komunikaci pedagogů se žáky a studenty se SVP při zjišťování jejich potřeb a hledání možných cest k naplnění vzdělávacích cílů ve spolupráci s nimi.

- Pro dobré začlenění žáků a utváření fungujících třídních kolektivů využívat nějaké formy adaptačních programů, pracovat s klimatem třídy.

- Rozšiřovat oblast péče o nadané žáky a studenty. Ve spolupráci se ŠPZ vypracovat konkrétní postup podpory těchto žáků ve škole a zaměřit se i na přípravu pedagogů v této oblasti.

- Hledat možnosti zajištění dostupné podpory pro sociálně znevýhodněné žáky a cizince. Také v této oblasti posilovat spolupráci s PPP a dalšími organizacemi, více využívat např. vrstevnické učení, patronát, komunitní doučování, dobrovolnictví.

- Více využívat inovativní metody a přístupy, zajímat se o nové způsoby práce.

#### **4.4. Doporučení vedení a pracovníkům školských poradenských zařízení:**

- Posilovat součinnost se školními poradenskými pracovišti, např. i formou společného projektu. Více se školami komunikovat, nabízet i osobní kontakt, který pedagogové oceňují. Poskytovat jim včas potřebné informace o žácích se SVP, zabývat se také realizací podpory žáků ve vztahu k odbornému výcviku a praxi.

- Metodicky podporovat vzájemnou spolupráci a sdílení zkušeností, umožňovat častější setkávání výchovných poradců, dle možností realizovat i školení pro školy.

- Sjednotit postupy práce, výklad vyhlášky a kritéria pro přiznávání podpůrných opatření v jednotlivých zařízeních.

## 5. SHRnutí A ZávĚR

Mapování potvrdilo, že inkluzi je třeba vnímat jako postupný a postupující proces. Z jeho současných výstupů nelze dělat žádné definitivní závĚry také proto, že rozhovory byly vedeny (vedle třídních učitelů) se zástupci vedení a výchovnými poradci, , tedy s těmi, kteří se na školách při realizaci inkluze nejvíc angažují. Školy zahrnuté v mapování neodpovídají svým zastoupením struktury škol v kraji, ale jsou to školy, které byly k mapování vstřícné a téměř všechny jsou zapojeny v tvorbě ŠAP.

Na počátku mapování bylo společné vzdělávání ve školách chápáno převážně ve smyslu integrace, začleňování jedinců s nějakým handicapem, nikoliv ve smyslu rovných příležitostí pro všechny. Ve školách panovaly značné obavy z nastávajících změn, často spojené s pocitem nedostatečných kompetencí pro společné vzdělávání. Negativně byla vnímána především rychlost přechodu, nepřipravenost pedagogů na práci s velmi rozmanitými SVP žáků a takto heterogenní skupinou; kritizována byla malá metodická podpora škol především ze strany školských poradenských zařízení, ale i zřizovatele.

V průběhu mapování docházelo k určitým identifikovatelným pozitivním změnám v chápání podstaty společného vzdělávání, v jeho přijímání a realizaci. V závĚru této etapy lze konstatovat, že oslovené školy se snaží naplňovat základní předpoklady inkluze a vytvářet dobré podmínky pro její realizaci, v řadě oblastí jsou na společné vzdělávání připraveny, či se připravují. Jsou vstřícné k přijímání žáků s různou potřebou podpory, snaží se zajistit jim potřebnou péči, snižovat možné bariéry v průběhu studia a při jeho ukončení. Vedení řady škol inkluzi nejen akceptuje, ale často i pozitivně přijímá a buduje kulturu k ní vstřícnou. Vedoucí pracovníci, výchovní poradci a další pedagogové jsou ve své často práci angažováni. Inkluze je pro řadu z nich impulzem k realizaci změn prospěšných rozvoji všech žáků a celé školy. Některé postupy škol by mohly být využity jako příklady dobré praxe.

## **6. SEZNAM ZKRATEK**

ADD: Attention Deficit Disorder – porucha pozornosti

ADHD: Attention Deficit Hyperactivity Disorder - porucha pozornosti s hyperaktivitou

DMO: dětská mozková obrna

DVPP: další vzdělávání pedagogických pracovníků

ICT: informační a komunikační technologie

IVP: individuální vzdělávací plán

MP, LMP: mentální postižení, lehké mentální postižení

MŠMT: ministerstvo školství

NIDV: Národní ústav dalšího vzdělávání

OSPOD: orgán sociálně-právní ochrany dětí

PAS: poruchy autistického spektra

PLPP: plán pedagogické podpory

PPP: pedagogicko-psychologická poradna

SPC: speciálně pedagogické centrum

SPU: specifické poruchy učení

SPV: speciální vzdělávací potřeby

SŠ, SOŠ: střední škola, střední odborná škola

SOU: střední odborné učiliště

ŠAP: školní akční plán

ŠPP: školní poradenské pracoviště

ŠPZ: školské poradenské zařízení

VOŠ: vyšší odborná škola

Kategorie vzdělání na SŠ a VOŠ:

- C - střední vzdělání**  
praktická škola jednoletá a dvouletá pro absolventy základní školy speciální
- J - střední vzdělání**  
bez výučního listu – délka studia 2 roky
- E - střední vzdělání s výučním listem**  
především pro žáky se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním – délka studia 2 nebo 3 roky
- H - střední vzdělání s výučním listem**  
délka studia 3 roky
- K - střední vzdělání s maturitní zkouškou**  
všeobecné (gymnaziální) vzdělání – délka studia 4 roky
- L - střední vzdělání s maturitní zkouškou**  
odborné vzdělání s odborným výcvikem – délka studia 4 roky  
**nebo**  
**nástavbové studium poskytující vzdělání s maturitní zkouškou**  
po získání středního vzdělání s výučním listem – délka studia 2 roky
- M - střední vzdělání s maturitní zkouškou**  
odborné – délka studia 4 roky
- N - vyšší odborné vzdělání**  
zkratka udělovaného titulu DiS. – délka studia 3–3,5 roku
- P - vyšší odborné vzdělání na konzervatoři**  
zkratka udělovaného titulu DiS. – délka studia 2 roky