



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



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

**Zpracoval:** Mgr. Martin Skutil, Ph.D.

**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	14
3.3. Poskytování poradenských služeb	17
3.4. Inkluze a její vývoj v návaznosti na vyhlášku č.27/2016 Sb.	20
3.5. Ostatní zjištění	23
4. DOPORUČENÍ	26
4.1 Doporučení zřizovateli/decizní sféře	26
4.2 Doporučení vedení školy	26
4.3 Doporučení pedagogickým pracovníkům a zaměstnancům školy	28
4.4 Doporučení vedení a pracovníkům školských poradenských zařízení	29
5. SHRNU TÍ A ZÁVĚR	30
6. SEZNAM ZKRATEK	33

## 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 objektivit nejsou nijak dále analyzována.

### Postup zpracování Krajské zprávy z mapování

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

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

### Zpráva o stavu inkluze na škole

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

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

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

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

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

Pro potřeby analýzy je z rozhovoru pořízen zvukový záznam (v případě, že respondent odmítne zvukový záznam, je pořízen záznam písemný ve formě poznámek). Relevantní části zvukového záznamu jsou přepsány do zvláštního dokumentu. Následně je zpracována zpráva škoře, 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 (45 % 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:	10448	Abs.	%
Z toho žáci:	cizinci	60	0,6
	kulturně a sociálně znevýhodnění	27	0,3
	nadaní	3	0,1
	s SPU*	739	7,1
	s poruchami chování	14	0,1
	s PAS**	12	0,1
	se smyslovými vadami	9	0,1
	s LMP***	5	0,1
	s fyzickým postižením	10	0,1
	s kombinovanými vadami	9	0,1
	Jiné – roztroušená skleróza, mentální anorexie, těžší stadia cukrovky, onkologické onemocnění	10	0,1

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

Celkem ve sledovaných školách studuje 10 448 žáků. Z nich 7,1 % má diagnostikováno SPU, což je nejvyšší počet zastoupení inkudovaných žáků. S velkým odstupem jsou ve školách, co se počtu týče, žáci s jiným mateřským jazykem (0,6 %) a žáci kulturně a sociálně znevýhodnění (0,3 %). V menších počtech, tedy 0,1 % a méně, jsou ve školách zastoupeni žáci s dalšími diagnózami, jako např. nadaní, s PAS, LMP nebo jiným postižením (viz tabulka).

### Gymnázia (obory kategorie K):

Počet žáků celkem:	2659	Abs.	%
Z toho žáci:	cizinci	5	0,2
	kulturně a sociálně znevýhodnění	3	0,1
	nadaní	2	0,1
	s SPU*	68	2,6
	s poruchami chování	6	0,2
	s PAS**	4	0,2
	se smyslovými vadami	2	0,1
	s LMP***	0	0
	s fyzickým postižením	3	0,1
	s kombinovanými vadami	0	0
	Jiné – roztroušená skleróza, mentální anorexie, těžší stadia cukrovky, onkologické onemocnění	6	0,2

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

Podle očekávání na je na gymnáziích menší počet žáků se speciálními potřebami oproti ostatním středním školám. Z celkového počtu 2659 studujících mají nejčastěji žáci diagnostikovány SPU (2,6 %), dále pak PAS, poruchy chování a jiný mateřský jazyk (vše 0,23 %). Zajímavé je množství žáků s jiným postižením (viz tabulka). Ve škole se setkáváme také se žáky s PAS, fyzickým postižením, smyslovým postižením a kombinovaným postižením, to ovšem pouze v minimálním počtu. Na rozdíl od ostatních typů škol, studuje na gymnáziích nízký počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

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

Počet žáků celkem:	4485	Abs.	%
Z toho žáci:	cizinci	33	0,7
	kulturně a sociálně znevýhodnění	12	0,3
	nadaní	0	0
	s SPU*	444	9,9
	s poruchami chování	5	0,1
	s PAS**	5	0,1
	se smyslovými vadami	3	0,1

	s LMP***	5	0,1
	s fyzickým postižením	1	0,1
	s kombinovanými vadami	8	0,2
	Jiné – roztroušená skleróza, mentální anorexie, těžší stadia cukrovky, onkologické onemocnění	0	0

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

Ve sledované kategorii školy převažují žáci s SPU (9,9 %), žáci s jiným mateřským jazykem (0,7 % a žáci s kulturním a sociálním znevýhodněním (0,3 %). Možnost vyššího počtu těchto žáků ve školách je způsobena především praktičtějšími zaměřeními oborů, které nevyžadují takové kognitivní předpoklady, jako např. studium na gymnáziu. V menší míře jsou ve školách zastoupeni žáci s kombinovanými vadami, poruchami chování, PAS apod.

#### *Obory kategorie E*

V Královéhradeckém kraji bylo ve sledovaném období provedeno mapování stavu inkluzivního vzdělávání na třech školách, které poskytují vzdělávání v oborech kategorie E. Celkem na tomto typu škol studovalo 346 žáků (jedná se o žáky školy, nikoliv o žáky oborů kategorie E). Nejčastějšími problémy byly lehké mentální postižení, smyslové vady a poruchy chování.

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:	3699	Abs.	%
Z toho žáci:	cizinci	27	0,7
	kulturně a sociálně znevýhodnění	17	0,5
	nadaní	1	0,1
	s SPU*	313	8,5
	s poruchami chování	11	0,3
	s PAS**	5	0,1
	se smyslovými vadami	96	2,6



	s LMP***	180	4,9
	s fyzickým postižením	7	0,2
	s kombinovanými vadami	3	0,1
	Jiné – roztroušená skleróza, mentální anorexie, těžší stadia cukrovky, onkologické onemocnění	4	0,1

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

Do kategorie „ostatních škol“ byly zařazeny školy předpokládající větší míru všeobecného zaměření studia. Jedná se o školy, které předpokládají jisté predispozice pro zvládnutí rozsahu a obsahu učiva, a zároveň vyžadují odpovídající zdravotní a mentální způsobilost studujících. Z hlediska diagnostikovaným speciální potřeb převažují SPU. V menší míře jsou zde vzdělávání žáci s jiným mateřským jazykem a žáci kulturně a sociálně znevýhodnění. Pouze okrajově jsou v edukačním procesu zařazení žáci s jinými typy postižení či znevýhodnění.

### *Vyšší odborné školy*

V Královéhradeckém kraji bylo ve sledovaném období provedeno mapování stavu inkluzivního vzdělávání na pěti vyšších odborných školách, které jsou součástí jednoho subjektu s jiným typem školy (SZŠ, SPgŠ, SOŠ,). Nejčastějšími problémy jsou u žáků je SPU.

### *Praktické školy*

Do mapování byly prozatím zařazeny v Královéhradeckém kraji také dvě školy, které poskytují vzdělávání speciálně zaměřené na žáky se SVP (EQF 2). Školy jsou zřízeny podle § 16 odst. 9 školského zákona. Zaměřují se na poskytování speciálně pedagogické péče v oblasti středního a středního odborného vzdělávání. Největší procentu žáků je zastoupeno kategorií žáků s LMP. Další dvě významně zastoupené kategorie jsou žáci se smyslovými vadami a žáci s SPU. V menší míře školy poskytují vzdělání žákům s kombinovanými vadami, s SPU a se smyslovými vadami. Možná překvapivé počty u žáků s PAS a

kombinovanými vadami jsou způsobeny nižším počtem žáků na středních školách, kteří na ně nastupují ze škol základních.

### *Střední školy speciálně zaměřené na žáky s SVP*

Ve sledovaném období bylo v Královéhradeckém kraji provedeno mapování stavu inkluzivního vzdělávání na jedné středních školách zaměřených pouze na žáky se SVP. V tomto případě výrazně převažovali žáci s LMP.

### Obory s významně vyšším počtem „inkludovaných“ žáků:

EQF	ISCED 97	Kategorie vzdělání	Obory s významně vyšším počtem „inkludovaných“ žáků – příklady oborů	Žáci
2	2C	C	Praktická škola dvouletá	LMP, kombinované vady
	3C	J	Na navštívených školách se obory kategorie J nevyučují	-
E/2 roky		Všechny obory kategorie E mají významně vyšší počet žáků se SVP	LMP, SPU, kombinované vady	
E/3 roky		Všechny obory kategorie E mají významně vyšší počet žáků se SVP	LMP, SPU, kombinované vady	
3	3C	H	Kuchař-číšník, švadlena	SPU
		K	Gymnázium	SPU, cizinci
4	3A	L/sš	Zde nejsou obory s významně vyšším počtem inkludovaných žáků	-
		4A	Zde nejsou obory s významně vyšším počtem inkludovaných žáků	-
	3A	M	Informační technologie	SPU
6	5B	N	Zde nejsou obory s významně vyšším počtem inkludovaných žáků	-
		P	Na navštívených školách se obory kategorie P nevyučují	-

V Královéhradeckém kraji nebyl identifikován obor, který by navštěvoval významně vyšší počet inkludovaných žáků, vyjma škol zaměřených na vzdělávání žáků se SVP. Zde se jedná o obory kategorie E – truhlářské práce, zednické práce apod.

## **3. ZJIŠTĚNÍ ZÍSKANÁ V MAPOVANÝCH ŠKOLÁCH**

### **3.1. Vnímání a pojetí inkluze**

Inkluze je pojem, se kterým se všichni učitelé či vedoucí pedagogičtí pracovníci setkali. Chápání významu koresponduje s tím, jak je pojem interpretován v rámci platné legislativy. Prakticky všichni respondenti přiznávají jakýmkoliv žákům právo na kvalitní vzdělání odpovídající jeho/jejím možnostem. Jednoduše je společné vzdělávání interpretováno jako vzdělávání žáků se speciálními potřebami spolu se žáky intaktními. Zajímavé v této souvislosti je, že pouze menší část respondentů do kategorie žáků se speciálními potřebami automaticky zařazuje také žáky nadané. Jestliže o nich začnou sami hovořit, především se jedná o zástupce všeobecně vzdělávacích škol, kde je pravděpodobnost práce se žáky nadanými vyšší než na školách zajišťující profesní vzdělávání.

Z hlediska postoje k inkluzi lze rozlišit názory od bezproblémového přijetí až po zásadní odmítání. V obecné rovině jsou nejvstřícnější výchovní poradci, kteří s těmito žáky přichází do intenzivního kontaktu a očekává se od nich, že budou schopni a ochotni s takovými žáky aktivně pracovat. U učitelů a vedoucích pedagogických pracovníků jsou názory rozdílné, přičemž pozitivnější postoje zauímají zástupci všeobecně vzdělávacích škol. Naprostá podpora inkluze zaznívá z úst žáků, přestože pouze velmi málo z nich dokáže odpovědět na to, co je principem inkluze nebo společného vzdělávání. Po rozklíčování těchto pojmů je ovšem jejich otevřenost vůči tomuto vzdělávacímu principu nezpochybnitelná.

Necelá desetina respondentů inkluzivní tendence jednoznačně podporuje. Svoji vizi staví především na tom, že každý má právo na vzdělání dohromady s ostatními. Jako hlavní přínos uvádí možnost sociálního začlenění žáků se speciálními potřebami na straně jedné, a schopnost akceptovat jinak už žáků intaktních na straně druhé. S tím souvisí druhý zásadní argument, že inkluze má významný sociální a humanistický dopad, který je přínosný pro celou společnost. Převažuje tak sociální model vzdělávání, který sice akceptuje vědomostí a dovedností,

ale schopnost interpersonálního soužití považuje za zásadní pro blaho společnosti.

Většina respondentů, přibližně přes 80 %, v zásadě nemá problém s inkluzí. Tuto ideu chápou a do určité míry jí také podporují. Zásadní podmínkou je ovšem důsledné respektování možností a potřeb všech žáků, tedy i právo na kvalitní vzdělání intaktní populace: *„Já nesouhlasím s totální inkluzí toho typu, že třeba hodně mentálně postižení budou v tom normálním vzdělávacím proudu. Já vidím oprávnění těch dřívějších zvláštních škol. A mě se jaksi jevílo, že těm dětem tam není špatně. Je potřeba víc individuálně posuzovat co je pro ty děti nejlepší. Jak pro ty s postižením, tak i pro ty bez postižení“*. Zde často vidí problém, že se neúměrně vyzdvihuje právo žáků se speciálními potřebami, ale zapomíná se na právo na kvalitní vzdělání pro žáky intaktní. Někteří respondenti vyslovují pochyby o tom, že běžná škola je schopna vzdělávat žáky se všemi diagnózami stejně kvalitně jako škola specializovaná. Respondenti se obávají, že nebudou schopni žákům poskytnou dostatečně kvalitní vzdělání ve chvíli, kdy budou muset řešit např. vnější projevy inkudovaných žáků, které působí ve třídě rušivě nebo nestíhají probíranou látku. Obávají se, že v těchto případech dojde ke snížení kvality výuky a u intaktních žáků nedojde k maximálnímu využití jejich potenciálu, čímž škola de facto nesplní svoji funkci, poskytnou odpovídající vzdělání všem.

V této skupině je také možné najít jakousi skrytou rezistenci, kdy se respondenti sice tváří otevřeně vůči společnému vzdělávání, ale pro nemožnost realizace v jejich škole využívají argumentaci v podobě bezpečnosti práce nebo specifických požadavků na fyzický a psychický stav uchazečů o studium. V této souvislosti se více než jinde ukazuje, jak důležitý je postoj vedení školy při ochotě hledat cestu, jak žáky se speciálními potřebami začlenit do výchovně-vzdělávacího procesu.

Necelá desetina respondentů považuje inkluzi v aktuální podobě za něco negativního, co má neblahý dopad na kvalitu vzdělávání jak žáků se speciálními potřebami, tak žáků intaktních. Kriticky se vyjadřují k omezení

fungování systému speciálních škol, které mají možnost, oproti školám běžným, poskytnout žákům větší individuální přístup a umožnit jim plně rozvinout jejich potenciál, zažít pocit úspěchu, dosáhnout svého maxima apod., což se jim v běžných školách daří v omezené míře: *„Můj názor je velmi negativní, já vám řeknu proč. Takhle inkluze sama o sobě je výborná nápad o tom žádná. Jelikož v tom školství jsem dlouho, tak první věc, která by se měla udělat, že to musí někdo projednat, pak to musí udělat odborníci. A pak se musí udělat pomalý nájezd, nedá se to dělat v podstatě ze dne na den. A u toho inkluzivního vzdělávání je velmi problematický to, že začínáme ty děti generalizovat. To znamená, že ty děti, který jsou lepší tak se dostávají na úroveň dětí, který jsou na tom hůř, protože ten učitel nemá čas se jim individuálně věnovat a ty děti který jsou níž. Tak ten učitel jim věnuje víc času na úkor těch ostatních.“*

Za zmínku jistě stojí zjištění, že pokud se objevují negativní reakce vůči inkluzi, zpravidla se váží na mentální postižení žáků. Fyzické či smyslové postižení nebývá vnímáno zdaleka tak negativně, přestože i zde se vyskytují námitky, že např. žák na vozíku nemůže vykonávat určitou činnost, nebo že žák se sluchovým postižením nemůže vykonávat něco jiného. Obecně je tolerance ke smyslovým a fyzickým vadám větší než k mentálnímu postižení. Podobně se projevuje větší tolerance vůči žákům s jiným mateřským jazykem: *„Inkluze jako taková pochopitelně, nikdo s ní nemůže nesouhlasit, pokud se jedná o určité typy handicapů a stupně těch handicapů. Takže jestliže škola, jakákoli škola má vytvořený prostorový, personální podmínky, tak proč by tam nemohlo chodit dítě s tělesným postižením. Proč by tam nemohlo chodit dítě spastické, proč by tam nemohlo chodit dítě s lehkým zrakovým postižením nebo přijatelným zrakovým postižením. S tím není žádný problém. To samé poruchy řeči, poruchy učení, chování. Tohle všechno jde kompenzovat, tohle všechno je možný za určitých podmínek. Ale u mentálně postižených dětí? To dost dobře nejde.“*

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

Rozhovory ve školách účastnících se mapování potvrzují, že každá škola má alespoň nějakou zkušenost s inkluzí. Míra zkušenosti se liší podle typu školy a nabízených oborů, nicméně v žádném z případů se nejedná o pouze sporadické zkušenosti. Na některých školách je nepodkročitelným limitem kognitivní předpoklad pro zvládnutí studia, na jiných je naopak stěžejní předpoklad pro dodržení bezpečnosti práce.

Jako problematické se jeví, bez rozdílu typů škol a oborů, vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Dá se říci, že všechny školy přijímají vzdělávání žáků s SPU jako něco samozřejmého a de facto vzdělávání těchto žáků neberou ani jako novinku související s ideou společného vzdělávání. Je pravdou, že v některých školách se vyskytují názory, že SPU vlastně není překážkou, že takovéto problémy byly ve školách vždy, jen teď se s tím víc pracuje. Primárně ale učitelé respektují tuto diagnózu a jsou bez větších problémů schopni zohledňovat specifické potřeby žáků při vzdělávání: *„Tak ono se to dříve moc neřešilo, ti kantoři, kteří učili za socíku, tak když byl někdo dyslektik nebo dysgrafik, dysortografik tak je prostě línej, neumí pravopis, plete si nožičky, dostal pohlavek a musel se víc snažit a bylo to vyřešeno. Možná pro život to je taky lepší, protože věčně asistenta mít nebude. Tak najednou změní trochu myšlení těch učitelů, že objektivně dyslektik nebo dysgrafik ty problémy má. No a dneska to bereme jako něco normálního, s čím pracujeme každodenně a víme jak na to“.*

Školy jsou schopny a ochotny přizpůsobovat podmínky pro vzdělávání žáků s SPU zejména v podobě navýšení času na zpracování písemných prací. V menší, ale stále dostatečně velké míře, se objevuje úprava zadání, např. v podobě menšího počtu úloh v matematice u diagnostikované dyskalkulie a také úprava hodnocení, např. v českém jazyce v případě diagnostikované dysgrafie či dysortografie.

Poměrně velké množství škol má zkušenost také v práci se žáky se smyslovým nebo fyzickým postižením. Zde se v rozhovorech objevuje více

obav ze strany respondentů, jak se s danou situací úspěšně vypořádají, neboť zvládnutí kvalitního vzdělávání u žáků s těmito diagnózami vyžaduje aktivnější zapojení školy a klade větší nároky na pedagogické kompetence učitelů. Obavy ale pramení spíše z nezkušenosti, případně (v ojedinělých případech) menší ochoty adaptovat podmínky. V některých případech se vyskytuje jistá rezistence, která je zakrývána bezpečností práce, přestože v jiných školách obdobného zaměření začlenění žáků s podobným postižením funguje: *„Ze zákona nemáme omezení, ale v rámci oboru sociální činnost musí mít žák potvrzení od lékaře, že ho může studovat (a myslím si, že by měl lékař zkoumat takovou nějakou psychickou odolnost, aby na ten obor nešlo labilní dítě), a do informací o přijímacím řízení uvádíme, že naše škola je strašně náročná na jemnou motoriku ruky. A že to mají rodiče zvážit... Ale je to doporučení“*. V této oblasti tak významně vstupuje do inkluzivního procesu postoj vedení školy, která je ve většině případů přenesen i na pedagogický sbor. Lze ale konstatovat, že žáci se smyslovým nebo fyzickým postižením, mají-li normální intelekt, jsou ve školách přijímáni bez větších problémů. Školy se snaží dělat maximum pro to, aby byli příslušní žáci ve vzdělávacím procesu úspěšní. Pořizují kompenzační pomůcky (např. čtecí lupy, naslouchátka, laptopy...), pokoušejí se vytvořit pozitivní klima ve třídě, aby žáci s příslušným postižením byli intaktní skupinou akceptováni. V případě fyzického postižení, pokud není škola bezbariérová (což je většina škol), umisťují výuku např. do přízemí, kam je vybudovaná nájezdová rampa.

U škol, které přijali ke studiu i žáky s významnějšími speciálními vzdělávacími potřebami, se setkáváme i s řadou pozitivních zkušeností. Tyto školy mají podporu speciálně pedagogických center, která je v rovině užší spolupráce, osobních návštěv pracovníků speciálně pedagogických center ve škole, rozhovory se spolužáky, kdy je kolektiv připravován na soužití s žákem, který se nějakým způsobem odlišuje a podobně. To platí o diagnózách, jako jsou poruchy chování, poruchy autistického spektra, žáci se smyslovými vadami, nebo s fyzickým postižením.

Specifickou skupinou jsou žáci s jiným mateřským jazykem. Těchto žáků je ve školách poměrně dost, často jsou zde s rodinami, které do České republiky přišly za prací. Ve většině případů s nimi nebývají problémy, protože český jazyk zvládají alespoň na minimální potřebné úrovni. Je-li potřeba, školy poskytují hodiny českého jazyka navíc, mají připraveny vlastní vytvořené terminologické slovníky apod. Je ovšem možné najít také školy, kde integrace cizinců není až tak úspěšná. Je obtížné vyvozovat, zda se jedná o malý zájem ze strany školy, nedostatečný zájem ze strany studentů nebo chybějící podporu ze strany např. PPP.

Nejdiskutabilnější skupinou z hlediska společného vzdělávání jsou žáci s mentálním postižením. Přestože jsou obory, především výuční, kde jsou tito žáci vzdělávání, školy nejsou příliš ochotny tyto žáky přijímat. Argumentují zejména tím, že při začlenění těchto žáků do běžné výuky nejsou schopni garantovat odpovídající kvalitu výuky pro všechny zúčastněné žáky. I mezi učiteli a vedoucími pedagogickými pracovníky se sporadicky objevují názory, že by tito žáci měli být inkludováni do hlavního vzdělávacího proudu, nicméně většinový názor je spíše negativní. V případě žáků s postižením je často zmiňovaný názor, že škola nedokáže poskytnout takovou péči jako školy speciální či praktické. Vzhledem k tomu, že většina učitelů nemá speciálně-pedagogické vzdělání, je tento argument poměrně relevantní. Specifickou skupinou v této kategorii jsou žáci s PAS, resp. Aspergerovým syndromem. Řada těchto žáků je začleněna do běžných škol, včetně gymnázií, jelikož jejich intelektové dovednosti odpovídají požadavkům těchto škol. Dotyčné školy se pak mohou více soustředit na sociální stránku inkluze, která je u žáků s takovýmto postižením problematická: *„My jsme toho žáka s autismem k nám vzali. Výsledky dobrý, jako hlavně v matematice. Ale chvíli nám trvalo, než se aspoň trochu začlenil. Už jsme se báli že to nezvládneme, ale před maturitou, když učitelka čtvrtáky pasovala, tak to nakonec dobře dopadlo. Spolužáci ho podřeli, jako že ho nevyčlenili, což bylo výborné“*.



Nejméně zastoupenou kategorií na středních školách jsou žáci nadaní. V tomto případě žáci nadaní, kteří by prošli standardní diagnostikou z PPP. Z výsledků mapování vyplývá, že školy častokrát zaměňují pojmy nadání a talent. Ve školách jsou začleněni žáci s např. grafickým či designerským talentem. Žáci, kteří pravidelně vyhrávají matematické, fyzikální, historické či jazykové soutěže na národní i mezinárodní úrovni. Žáci, kteří jsou reprezentanty České republiky v různých sportech: „Vzdělává se tu u nás mistr Evropy v orientačním běhu, mistryně republiky ve střelbě. Vzdělání tu získávají členové softbalového týmu, který získal titul mistra republiky“. Přestože se domnívám, že v některých případech by odborná diagnostika prokázala nadání ve smyslu standardních psychologických definic, ve většině případů se jedná spíše o talent, který školy pomáhají rozvinout ať už v podobě individuálního vzdělávacího plánu, nebo individuálních domluv. V této souvislosti vnímám pozitivně, že snahou škol je sice žákům poskytnout úlevu např. v docházce, ale zároveň nesnižují požadavky na studium.

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

V Královéhradeckém kraji převažují školy, kde existuje školní poradenské pracoviště v základní formě, to znamená většinou dvojice: školní metodik prevence a výchovný poradce. Existuje však i nemalé množství škol, kde mají zkušenost a s rozšířenou formou školního poradenského pracoviště a zaměstnávají také školního psychologa, v omezené míře spolupracují také se speciálním pedagogem. Primárně je ale veškerou činností související s inkluzí na starosti výchovný poradce.

Všichni výchovní poradci splňují kvalifikační požadavky stanovené zákonem. Pozici výchovných poradců zastávají pracovníci, kteří jsou v problematice poradenství aktivní, mají o ni zájem, a především mají zájem pomoci dětem v případě, že to bude třeba. Kompetence těchto pracovníků jsou na odpovídající odborné úrovni. Vyskytují se ojedinělé

případy, kdy výchovní poradci nejsou plně obeznámeni se všemi možnostmi, které vyplývají z vyhlášky č. 27 a jejich erudice v oblasti společného vzdělávání je spíše nižší. I přesto jsou ale schopni efektivně poskytovat základní poradenské služby v rámci inkluze.

Poradenský systém je v mapovaných školách nastaven velmi podobně. Ve chvíli kdy se škola dozví, že ke studiu bude nastupovat žák se speciálními potřebami, výchovní poradci spolu s vedením školy zjišťují, o jakou diagnózu se jedná a jaká podpůrná opatření budou potřebovat. Existují školy, které k této přípravné fázi přistupují velmi zodpovědně a aktivně komunikují s rodiči, se žáky, s předchozí školou i s pedagogicko-psychologickou poradnou:

Učitelé jsou obvykle seznámeni s tím, jaké žáky budou mít ve třídě, v rámci přípravného týdne před začátkem školy. Nejčastěji jsou informace zprostředkovány v průběhu pedagogických rad. Většinou je podán všeobecný přehled o tom, jací žáci a s jakými speciálními potřebami jsou v jednotlivých třídách zařazeni. Učitelé mají k dispozici seznam těchto žáků, včetně jejich diagnózy a přiznaných podpůrných opatřeních. Přibližně v polovině škol je součástí individuální pohovor výchovního poradce s konkrétními učiteli o tom, jakým způsobem s jednotlivými žáky pracovat. Díky elektronizaci má mnoho škol interní sdílené disky, kde si učitelé mohou informace v případě potřeby vyhledat. Mimo to většina škol dává tuto informaci na vědomí každému vyučujícímu e-mailem. Tento způsob ovšem považuji za formalistický, nezaručující pochopení potřeb žáků ze strany učitelů. Učitelé shodně vypovídají, že pociťují zájem ze strany výchovních poradců o podporu a že mají možnost kdykoliv se na ně obrátit.

Výchovní poradci jsou obvykle v kontaktu se žáky se speciálními potřebami a zjišťují, jestli nastavená podpůrná opatření jsou či nejsou funkční. Žáci zároveň vědí, na koho se ve škole v případě problémů mohou obrátit. Zajímavé v této souvislosti je, že mnohdy by se žáci nejprve obrátili na své třídní učitele i s otázkami, které jednoznačně

spadají do oblasti výchovného poradenství. Z pozitivního náhledu to znamená důvěru žáků ve své učitele, z kritického pohledu by se mohlo jednat o nedostatečnou komunikaci výchovných poradců ze žáky se speciálními potřebami. V některých školách dochází na začátku roku k setkání zástupců školy, žáka a jeho rodičů, kde jsou diskutována nastavená podpůrná opatření, aby co nejvíce respektovala žákovy potřeby a možnosti. Tento krok považuji za vhodný a efektivní z hlediska společného postupu rodiny a školy.

Ve většině škol jsou výchovní poradci plně odpovědní za realizaci společného vzdělávání. Vedoucí pedagogičtí pracovníci jim projevují důvěru a nepovažují na nutné do jejich činnosti zasahovat. Typickým prohlášením je: *„V tomto je pro mě největším pomocníkem výchovná poradkyně, protože ona tím, že se aktuálně vzdělává, tak vždycky přijde s nějakou aktuální potřebou nebo nastavením... Takže víceméně já respektuji její doporučení a stanoviska – a myslím si, že je to na úrovni...“*. V některých případech jsou kompetence výchovných poradců přebírány vedoucími pedagogickými pracovníky, přičemž důvodem je především dominance vedení školy než nedůvěra ve výchovné poradce.

Přestože prakticky všichni aktéři společného vzdělávání zmiňují respektování přiznaných podpůrných opatření, za jistý nedostatek lze označit menší průběžnou kontrolní činnost. Rozhovory ukazují, že učitelé de facto nejsou kontrolováni, zda dodržují u žáků přiznaná podpůrná opatření. Byť v některých školách výchovní poradci chodí na hospitace a na toto téma komunikují se žáky i učiteli, ve většině škol je kontrola učitelů spíše okrajová.

Z výsledků mapování vyplývá, že školy považují za jednu ze stěžejních oblastí aktivní komunikaci s rodiči. Ve většině případů je komunikace úspěšná. Nicméně se také ukazuje, že ne vždy je škola schopná rodiče ke spolupráci přimět: *„Spolupráce je poměrně, bych řekla, na dobré úrovni, ne teda u každého samozřejmě. Jsou rodiče, kterým to částečně je jedno, ale pak tady máme rodiče, kteří se opravdu zajímají, chodí do té školy,*

*chtějí ty informace. S paní učitelkou komunikují pomocí třeba emailů, takže to tady funguje. Máme konzultační hodiny, ti rodiče, když chtějí, tak vlastně mohou kdykoli navštívit učitele. Nejenom o třídních schůzkách. Ale víme, jak to je. Kolikrát že rodiče, od kterých bychom zájem očekávali a potřebovali, ten zájem nemají<sup>6</sup>. Jedná se především o komunikaci s rodiči ze sociálně slabších nebo sociálně vyloučených lokalit. Vyskytují se ale také obrácené situace, kdy rodiče jsou až příliš aktivní a nenechávají prostor pro samostatné vyjádření žáků. V takových případech školy shodně využívají taktního upozornění, že by si rádi se žáky pohovořili bez přítomnosti rodičů.*

Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními je hodnocena v zásadě pozitivně. Školy neupírají pracovníkům snahu řešit problémy a realizovat požadovanou diagnostiku co nejrychleji. Nicméně se objevují problémy související zejména s individualitami jednotlivých pracovníků PPP, kdy spolupráce s nimi není hodnocena jako přínosná. Školy také vytýkají nejednoznačnost doporučení a v některých případech také nezájem o aktivnější spolupráci, která však nespíš pramení z přetížení pracovníků PPP. Poměrně častá výtka je směřována k tomu, že doporučení jsou tvořena pouze na základě vyšetření „od stolu“ bez toho, že by pracovníci viděli žáky v reálné praxi a mohli tak skutečně reagovat na to, co žáci reálně potřebují. Lze však vyzorovat nejednotnost přístupu a výkladu legislativy v rámci různých školských poradenských zařízení, což znesnadňuje intenzivnější spolupráci škol v rámci kraje.

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

#### **Sb.**

Znalost legislativy je u vedoucích pedagogických pracovníků i u výchovných poradců na odpovídající úrovni. Jestliže ředitelé/zástupci mají minimálně širší povědomí o obsahu vyhlášky, u výchovných poradců je možné hovořit o hlubším vhledu do problematiky. Znalosti nové legislativy

je, až na nepočtené výjimky, na odpovídající úrovni. Poradci jsou v problematice společného vzdělávání dostatečně zorientovaní, jsou schopni reagovat na potřeby žáků i na možnosti školy. Dílčí disproporce mezi vedením a poradci je logicky zdůvodněná tím, že výchovný poradce je v této oblasti kompetentní a není tedy třeba, aby ředitelé znali každý detail. Uvedenou argumentaci považují za akceptovatelnou.

Znalost nové legislativy u učitelů je naproti tomu poměrně sporá. Učitelé sice vědí, že nová legislativa byla do systému uvedena, avšak hlubší znalost v dané oblasti, až na výjimky, nemají. Podle jejich vyjádření není třeba, aby legislativu podrobně studovali, když dostávají relevantní informace od výchovných poradců. Zde se ukazuje rozdíl mezi informací ze strany vedení škol, že učitelé jsou dostatečně informováni a znalostí učitelů. Domnívám se, že na vině je spíše formalistické předání informací a malá motivovanost učitelů tyto informace přijmout. Otázkou však je, zda učitelé pro kvalitní výkon své profese tuto znalost reálně potřebují, zda informace o přiznaných podpůrných opatřeních žákům není dostačující. Přesto je možné říci, že informovanost pedagogů se o aktuálně platné legislativě upravující podmínky společného vzdělávání postupně zlepšuje.

Žáci znají kompenzace a podpůrná opatření, která jim byla přiznána, avšak o nové legislativě nemají prakticky žádnou znalost. Pouze zlomek žáků věděl o legislativních změnách v roce 2016, ale prakticky nikdo nedokázal přiznaná opatření zařadit do širšího inkluzivního kontextu.

Ve většině škol se legislativní změny neprojeví zásadním způsobem. Velmi častá byla odpověď *„stejně jsme to už dělali, akorát se víc papíruje“*. Některé školy vnímají novou legislativu jako přínosnou s ohledem na možnosti podpory žáků se speciálními potřebami a vidí příležitost, jak finanční i materiální prostředky využít. Objevují se ale i kritičtější pohledy, zejména z pohledu speciálních škol a školy zřizovaných podle paragrafu 16, které vnímají novou legislativu jako zpátečnickou, nereflektující potřeby žáků se speciálními potřebami. Častým argumentem je likvidace kvalitního (a mezinárodně respektovaného) systému

speciálního školství v České republice. Podobně často zaznívá názor, že nová vyhláška je nedostatečně připravené a její časté novelizace jen komplikují školám život. Objevují se i názory, že místo aby od roku 2016 finance školám plynuly, naopak školy musí ze svých rozpočtů na realizaci společného vzdělávání doplácet.

Prakticky všechny školy se hodují na tom, že s novou legislativou přišel významný nárůst administrativní činnosti a že benefity nekompensují zvýšené nároky, které sebou nová vyhláška přináší. Liší se pouze intenzita kritičnosti, s jakou školy k této skutečnosti přistupují. Od školy, které nastanou situaci berou spíše stoicky, po školy, které velmi hlasitě projevují svůj nesouhlas. Častá kritika je směřována také na plýtvání prostředky při nákupu kompenzačních pomůcek, které jsou využity pro jednoho žáka, ale pak škole zůstanou bez využití: *„Tak já si myslím, že my jsme vlastně vzdělávali studenty s postižením nebo znevýhodněním už předtím. A fungovalo to. Ta inkluzivní otázka, myslím si, že to je teďka docela taková velká bublina až moc jo, protože třeba máme studenty, kteří jsou nějakým způsobem znevýhodnění a zbytečně třeba se tam používají pomůcky, které stojí spoustu peněz, přestože předtím jsme to s nimi zvládli i bez těchto pomůcek a pracovali jsme s nimi a měli úspěchy“*. Zde je často zmiňována myšlenka krajského centra, kde by byly kompenzační distribuovány podle potřeb do jednotlivých škol a následně by mohly být využity jinde. Přes množství kritických hlasů ale všechny školy novou legislativu respektují a podnikají kroky k její úspěšné implementaci:

S ohledem na vývoj v návaznosti na vyhlášku č. 27/2016 nelze očekávat zásadní proměnu v poskytování edukačního procesu nebo změně systému vzdělávání. Převážná většina škol alespoň nějakým způsobem se žáky se speciálními potřebami pracovala již před zmiňovanou vyhláškou a byla nucena nastavit si svůj vlastní systém, jak tyto žáky vzdělávat. Dílčí progres lze očekávat u vzdělávání pedagogických pracovníků, kteří, podle výpovědí respondentů, postupně prochází školeními v oblasti speciální

pedagogiky, konkrétně zvyšují (nebo mají zájem zvyšovat) své kompetence u diagnóz, se kterými se ve škole setkávají nejčastěji.

Co by školy bezesporu uvítaly je stabilizace legislativního procesu, aby každoročně nedocházelo k novelizacím vyhlášky. Také by uvítaly včasnou distribuci nárokových finančních prostředků, aby mohly bezproblémově zajistit společné vzdělávání.

### **3.5. Ostatní zjištění**

V průběhu mapování se ukázalo, že existují oblasti, jejichž zlepšení může být prospěšné pro realizaci úspěšné inkluze.

Značná, a nutno poznamenat že oprávněná, kritika je směřována k nedostatečnému množství disponibilních hodin pro výchovné poradce. Aktivní činnost se žáky vyžaduje značné množství času, na které jedna, dvě, tři disponibilní hodiny (podle velikosti školy) zdaleka nestačí. S nárůstem administrativy vycházející z implementace vyhlášky č. 27/2016 dochází k ještě větší eskalaci tohoto problému. Poradci jsou pak nuceni věnovat práci svůj volný čas, jehož mimopracovní využití je jedním ze základních prvků prevence efektu vyhoření.

Další významnou oblastí je nedostatečná připravenost a profesní kompetence učitelů v oblasti speciální pedagogiky. Přestože v současné době Pedagogické fakulty budoucí učitele také v této oblasti připravují, vždy se jedná o základní přehled, na jehož prohloubení je nezbytné dále pracovat. Ukazuje se, že přibližně polovina učitelů nebyla dostatečně proškolená ve speciální pedagogice, resp. v práci se žáky, s diagnózami, které se v příslušných školách objevují, především na vzdělávání žáků s SPU. Proto je třeba podpořit systém DVPP, který pomůže danou otázku řešit. Nezbytným předpokladem jsou ovšem kvalitní lektoři, neboť nezdědka školy projevily zájem a aktivitu v rámci dalšího vzdělávání, ale realizované kurzy (byť od certifikovaných lektorů) nenaplnily potřeby a očekávání, které školy měly. Na druhou stranu je třeba zmínit, že jsou-li

ve škole začlenění žáci s obtížnějšími diagnózami, např. porucha autistického spektra nebo těžší formy smyslových postižení, školy aktivně realizují alespoň krátké školení odbornými pracovníky (například pracovníky SPC), jak s těmito žáky pracovat: „*Tak u těch vážných případů jsme měli těžce tělesně postiženého, tak k nám přímo jezdili, to bylo odněkud z Jánských lázní, jezdili lidi, kteří ho znali velice dobře po té zdravotní stránce. Tak nám dávali různá doporučení a vysvětlili nám, co to vlastně za nemoc je. Jak se k tomu chovat prostě a tak dále... a jinak další kurzy, myslím si, že to není až tak nezbytně nutné. Že jsou tady učitelé skutečně, jako co vím odpovědní, psychicky vyrovnaní. A že spíš je to o tom individuálním přístupu než o nějakých školení*“.

Co se zapojení asistentů do výuky týče, většina škol přímou zkušenost nemá. Pokud však zkušenost má, názory jsou rozporuplné. Z reakcí škol, které mají z asistenty zkušenosti, vyplývají dva podněty. Jednak je třeba pečlivě posuzovat osobnost asistentů, zda se vůbec na práci s dítětem se speciálními potřebami hodí. Nežádka se školám stalo, že asistenti sice měli potřebnou kvalifikaci, ale jejich zájem a snaha komunikovat neodpovídali potřebám školy. S tím souvisí celkový požadavek na kvalitu asistentů, nejen v oblasti osobnostní, ale také v oblasti kvalifikační, kdy krátkodobé kurzy nejsou dostačující. Školy si ovšem zároveň uvědomují, že finanční ohodnocení asistentů je natolik demotivující, že je obtížné vhodné kandidáty vybírat. Ve vztahu k asistentům se také objevují názory, že ve škole asistenti vlastně potřeba ani nejsou, jelikož kvalitní učitel musí zvládnout výuku sám. Jedná se však spíše o ojedinělé myšlenky.

Samostatnou kapitolou je problematika financování. Názory škol jsou v této oblasti různorodé. Jedna skupina škol uvádí, že financí je v zásadě dostatek, že záleží především na kvalitě managementu školy, jak umí s prostředky hospodařit. Další část škol uvádí, že se financí by bylo dostatek, kdyby s nimi bylo efektivně nakládáno a kdyby měli vedoucí pedagogičtí pracovníci možnost s danými prostředky disponovat podle



svého uvážení, podle potřeb školy, přičemž by samozřejmě měli také vyšší odpovědnost za fungování a hospodaření školy. Třetí skupina respondentů vnímá realizaci inkluze z hlediska financování velmi kriticky, a uvádí na příkladech, že škola musí dofinancovávat kompenzační pomůcky z vlastních zdrojů, např. v případě, kdy musí měsíců čekat na slíbený příspěvek, nebo když nedostanou však finance na zaplacení asistentů. Z daného šetření nelze jednoznačně identifikovat příčiny těchto názorů, jsou ale bezesporu ovlivněny řadou faktorů, jako např. počet inkludovaných žáků, nabízené obory, postoj vedení školy k inkluzi apod.

## 4. DOPORUČENÍ

Součástí zpětné vazby z mapování stavu společného vzdělávání každé konkrétní školy, kde mapování proběhlo, byla i doporučení změn a opatření vedoucích ke zlepšení stavu. Z probíhajícího mapování lze vyvodit několik doporučení, která mohou být prospěšná při realizaci společného vzdělávání v Královéhradeckém kraji:

### 4.1. Doporučení zřizovateli/decizní sféře:

- Aktivně vysvětlovat vedoucím pedagogickým pracovníkům principy společného vzdělávání a deklarovanou podporu proinkluzivního řízení a chování školy.
- Spolupracovat se školami při zajišťování kompenzačních pomůcek, včetně vytvoření centrálního registru pomůcek, aby nedocházelo pouze k jednorázovému využití.
- Podpořit školy při stavebních úpravách (finančně, personálně), aby byla zajištěna bezbariérovost a další nezbytné stavební úpravy
- Včas distribuovat školám finanční prostředky dle nároků na základě doporučení ze školských poradenských zařízení.
- Iniciovat aktivnější zapojení pracovníků pedagogicko-psychologických poraden, aby byli více v kontaktu se školami a „viděli žáky v praxi“

### 4.2. Doporučení pro vedení škol:

- Aktivní snaha profilovat se jako proinkluzivní škola, která je schopna poskytnout kvalitní vzdělání všem, např. na veletrhu škol, na webu školy apod.
- Více se jako škola otevřít možnosti realizace společného vzdělávání, neuzavírat se za bezpečnostní požadavky, jakkoliv jsou nezbytné, a pokusit se naopak hledat způsoby a cesty, jak vzdělávat žáky se speciálními potřebami.

- Aktivněji zapojit vedení školy do osvětové práce v rámci pedagogického sboru, zejména více/lépe učitelům vysvětlí principy a dopady společného vzdělávání, např. v podobě příkladů dobré praxe.
- Pokusit se zvýšit dopad poskytovaných informací (např. o nové legislativě) na pedagogické pracovníky. Pravidelná emailová informovanost je jedním z dobrých podpůrných kroků, avšak může směřovat k pouze formálnímu přijetí informací.
- Více podporovat pedagogy k DVPP, zejména v oblasti speciální pedagogiky či dalších kurzů zaměřených na práci se žáky/metodikou s konkrétní diagnózou. Jelikož pregraduální příprava na vysokých školách není vždy dostačující. Např. kurzy nejen nabízet, ale také konkrétně doporučovat.
- Realizovat kurzy týkající se implementace moderních didaktických postupů do vzdělávání (např. způsoby hodnocení; moderní výukové metody a organizační formy), které více reflektují ideu společného vzdělávání.
- Pokusit se motivovat vyučující finančně (podle možností školy).
- Rozšířit ŠPP o psychologa
- Pokusit se iniciovat, ve spolupráci se zřizovatelem, stavební úpravy, které by školu více otevřely žákům s postižením – zejména se jedná o bezbariérovou prostupnost celou školou (výtah, schodolez).
- Využívat možností, které nabízí legislativní změny – návaznost na čerpání finančních prostředků vázaných na vyhlášku č. 27, včetně dostupných šablon a finančních zdrojů na materiální vybavení.
- Podporovat komunikaci a spolupráci mezi jednotlivými složkami školy v rovině vedení-poradce-učitelé.
- Zvýšit informovanost žáků o možnostech vzdělávání v rámci nové legislativy a s tím spojená větší diskuse podpory individuálních potřeb a možností žáků.
- Pokud se škola nachází ve vyloučené lokalitě nebo má větší množství žáků se sociálním znevýhodněním, pokusit se zlepšit

komunikaci s rodiči žáků, např. prostřednictvím asistentů z lokální komunity.

- Intenzivněji spolupracovat s rodiči žáků, kteří již prošli diagnostikou v PPP/SPC, především v oblasti podpory domácích činností studujících. Hledat vhodné způsoby motivace rodičů.
- Dále podporovat komunikaci s rodiči o systému společného vzdělávání, zejména vysvětlovat principy a možnosti, které tento přístup nabízí jak pro studující se speciálními potřebami, tak pro studující z intaktní skupiny.

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

- Plně respektovat doporučení z PPP/SPC pro vzdělávání žáků se speciálními potřebami a implementovat je do výuky.
- Více zohlednit individuální potřeby žáků ve smyslu např. poskytování extra materiálů ke studiu.
- Aktivněji se zajímat o problematiku společného vzdělávání a zvyšovat svoji profesní kompetenci v této oblasti, např. v podobě DVPP.
- Více vysvětlovat žákům se speciálními potřebami výhody spočívající ve využívání podpůrných opatření a zdůraznit, že jejich využívání nemá dopad na jejich sociální postavení/roli v kolektivu.
- Komunikovat se žáky intaktními o problematice společného vzdělávání a vysvětlit jim význam podpůrných opatření pro žáky se speciálními potřebami.
- Zvýšit informovanost žáků o možnostech vzdělávání v rámci nové legislativy a s tím spojená větší diskuse podpory individuálních potřeb a možností žáků.
- Využívat formativní hodnocení výsledků vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

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

- Nepodléhat tlaku zřizovatele na šetření finančních prostředků a v rámci doporučení funkčně doporučovat materiální i finanční podporu žákům podle platné legislativy.
- Navštěvovat osobně školy a závěry diagnostiky více propojovat s praxí.
- Snažit se dodržovat zákonné termíny při realizaci diagnostiky a rediagnostiky.
- Aktivně se zajímat o to, zda doporučená podpůrná opatření naplňují potřeby a možnosti žáků.
- Profesionálně komunikovat se zástupci škol a školských zařízení, především s výchovnými poradci a vedoucími pedagogickými pracovníky.
- Aktivně spolupracovat se školou při tvorbě podpůrných opatření.

## 5. SHRnutí A ZávĚR

Ve sledovaném období, tedy od červa 2016 do června 2018, bylo osloveno celkem 38 škol, z nichž 8 účast v mapování odmítlo a 1 účast přislíbila po dořešení konkurzu na ředitele školy. Jedná se o průměrné procento odmítnutí, které více méně koresponduje s průměrem v ostatních krajích. Předkládaná zjištění lze tedy pokládat za relevantní. Na druhou stranu, zobecnění, již ze samotné podstaty kvalitativního výzkum, nelze vyvozovat a jeho využití by bylo při interpretaci dat zavádějící.

Přesto v rámci šetření vyplývají mezi školami signifikantní rozdíly vycházející z typologie jednotlivých škol. Jestli např. na gymnáziích prakticky neřeší problémy spojené s otázkou mentálního postižení, na učňovských školách je problematika sníženého intelektu každodenní záležitostí. Tato disproporce se pak projevuje v názorech zástupců jednotlivých škol, včetně jejich vnímání samotné filosofie společného vzdělávání. I přes tuto rozdílnost lze ale identifikovat oblasti, ve kterých se školy shodují a které jsou relevantními závěry tohoto mapování.

Zásadním prvkem pro mapované školy je komunikace. Všichni respondenti ji vnímají jako alfu a omegu spěšného vzdělávání. Z toho důvodu na kvalitní komunikaci kladou velký důraz. Umění komunikace, resp. požadavek konstruktivní komunikace se objevuje prakticky u všech respondentů, kteří se doposud mapování zúčastnili. Vedoucí pedagogičtí pracovníci kladou důraz na komunikaci uvnitř pedagogického sboru, výchovní poradci na komunikaci se žákem, rodiči, učiteli i školními poradenskými zařízeními. Učitelé především na komunikaci mezi sebou a se žáky. Žáci samotní oceňují vstřícný a podporující přístup ze strany školy, který je založený na partnerské komunikaci, bez direktivního nádechu. Ukazuje se, že velmi záleží na jednotlivých osobách zainteresovaných v komunikaci, jelikož když se podaří nastavit pozitivní a profesionální atmosféru, je možné řešit prakticky všechny problematické okruhy

Ve většině případů je vidět snaha školy aktivně přistupovat k realizaci inkluze. Školy se snaží vytvořit podmínky pro úspěšné studium, snaží se komunikovat s rodiči i se školskými poradenskými zařízeními. Především na menších školách je využíván benefit toho, že se všichni mezi sebou dobře znají a interpersonální vazby jsou tak intenzivnější. Jestliže v některých případech byla identifikována vnější rezistence vůči systému společného vzdělávání, v rámci poskytování služeb nebyly identifikovány překážky, které by škola či učitelé vědomě žákům kladli.

Zákonným zástupcům žáků bývá v průběhu školního roku zajišťován informační servis především prostřednictvím třídních schůzek a/nebo elektronických žákovských knížek.

Co se překážek inkluze týče, respondenti zmiňují několik okruhů, které jsou na pomezí organizačního a celospolečenského vnímání diskutované problematiky. Jednou z oblastí je nedostatečné vysvětlení principu společného vzdělávání. Na základě nekompletních a často zavádějících informací vznikl mezi laickou i odbornou veřejností odtažitý postoj, který brání aktivní realizaci společného vzdělávání. Z hlediska nedostatečného vysvětlení principů inkluze se jedná o oblast učitelů, kteří v některých případech a priori inkluzi odmítají, anebo se jí obávají, protože netuší, co pro ně bude zavedení inkluze znamenat. Z hlediska rodičů dochází k tomu, že a priori odmítají vzdělávání svých dětí se žáky se speciálními potřebami.

Učitelé pociťují obavu, zda budou schopni zvládnout vzdělávání žáků se speciálními potřebami, a především zda budou schopni zajistit kvalitní vzdělání pro všechny zúčastněné žáky. Nejčastější obavou je to, zda nedojde ke snížení kvality výuky na úkor žáků intaktních. Ukazuje se, že postoje pedagogických pracovníků jsou často podobné jako postoje vedení školy, tedy že vedení školy svým postojem pedagogické pracovníky ovlivňuje. Proto je důležité pracovat zejména s vedoucími pedagogickými pracovníky, kteří následně mohou systematicky o problematice inkluze

komunikovat se svým pedagogickým sborem a ovlivnit jejich postoj k tématu.

Především vedení škol a výchovní poradci vnímají jako velkou překážku inkluze nárůst administrativní činnosti. Podle výpovědí se jedná o formalistické pojetí, kdy je nutná administrativa řešena buď na úkor potencionálního času pro žáky, nebo (ve většině případů) na úkor volného času zainteresovaných osob, obvykle výchovných poradců. Jelikož množství disponibilních hodin pro tuto pozici je shodně uváděno jako zásadně nedostačující. Administrativní náročnosti neprospívají ani časté legislativní změny v podobě novel, které školám de facto přidělávají práci, jelikož se mění formuláře, požadavky nebo výkazy.

Za zatěžující a nekoncepční považují školy financování v rámci nové legislativy. Objevují případy, kdy přiznaná částka přijde škole až po několika měsících a do té doby musí školy tuto situaci řešit z vlastního rozpočtu. Problémem je také to, že školy často nedosáhnout na slíbené finanční prostředky, ať již z důvodu vyčerpání prostředků nebo záměrného nepřiznání ze strany školských poradenských zařízení.

Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními je obvykle hodnocena kladně. Přestože se vyskytují negativní reakce ze strany škol směrem k individuálním zástupcům těchto organizací, v zásadě převažuje s jejich podporou spokojenost. Výtky jsou směřovány zejména k dlouhým čekacím dobám na vyšetření žáků a také k tomu, že pracovníci PPP prakticky nepřijdou do kontaktu se žáky v reálných situacích, čímž dochází k nepřesnostem a nelogičnostem v jejich doporučeních.

Přestože se v rámci mapování vyskytují kritické, často oprávněné, hlasy, domnívám se, že v rámci Královéhradeckého kraje probíhá na středních a vyšších odborných školách implementace společného vzdělávání podle nové legislativy v zásadě úspěšně. Je vidět snaha škol poskytnout žákům odpovídající podmínky pro úspěšné vzdělávání, což považuji za zásadní.



## 6. SEZNAM ZKRATEK

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder, porucha pozornosti s hyperaktivitou (též hyperkinetická porucha, HKP)
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
LMP	Lehké mentální postižení
OP VVV	Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání (MŠMT)
PAS	Poruchy autistického spektra
P-KAP	Projekt Podpora krajského akčního plánování
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
REDIZO	Resortní identifikátor právnické osoby. Označení identifikačního čísla ředitelství školy.
SMP	Střední mentální postižení
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SPU	Speciální poruchy učení a chování
SŠ	Střední škola
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
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