



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



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

Zpracovala: Mgr. Helena Kumperová

Zpracováno: říjen 2018

OBSAH:

1.	ÚVOD	3
2.	POPIS SOUBORU MAPOVANÝCH ŠKOL	6
3.	ZJIŠTĚNÍ ZÍSKANÁ V MAPOVANÝCH ŠKOLÁCH	12
3.1.	Vnímání a pojetí inkluze	12
3.2.	Zkušenosti s prací se znevýhodněnými a nadanými žáky	18
3.3.	Poskytování poradenských služeb	28
3.4.	Inkluze a její vývoj v návaznosti na vyhlášku č.27/2016 Sb.	32
3.5.	Ostatní zjištění	34
4.	DOPORUČENÍ	36
4.1.	Doporučení zřizovateli/decizní sféře	36
4.2.	Doporučení vedení školy	37
4.3.	Doporučení pedagogickým pracovníkům a zaměstnancům školy	38
4.4.	Doporučení vedení a pracovníkům školských poradenských zařízení	42
5.	SHRNUTÍ A ZÁVĚR	44
6.	SEZNAM ZKRATEK	45

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 školy, včetně doporučení pro zlepšení stavu inkluze.

Krajské zprávy z mapování

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

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

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 19 škol (49 % škol v rámci kraje). Následující tabulky obsahují popis souboru mapovaných škol, aby bylo patrné, přibližně kolik žáků bylo mapováním pokryto. Je třeba upozornit na to, že nejde o výsledek kvantitativního šetření, proto údaje v tabulkách nelze interpretovat jako statistické údaje nebo je používat pro srovnávání. Současně je nutné vzít v úvahu to, že číselné údaje sdělené vedením škol mohou být v některých případech pouze přibližné.

Celkově za kraj:

Počet žáků celkem:	4400	Abs.	%
Z toho žáci:	cizinci	94	2,1
	kulturně a sociálně znevýhodnění	42	1,00
	nadaní	10	0,2
	s SPU*	283	6,4
	s poruchami chování	28	0,6
	s PAS**	16	0,4
	se smyslovými vadami	3	0,1
	s LMP***	52	1,2
	s fyzickým postižením	13	0,3
	s kombinovanými vadami	15	0,3
	jiné	0	0

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

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

Statisticky významné je procento žáků s lehkým mentálním postižením a se sociokulturním znevýhodněním.

Gymnázia (obory kategorie K):

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

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

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

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

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

	jiné	5	0,1
--	------	---	-----

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

Nejvyšší zastoupení škol, na kterých proběhlo v Karlovarském kraji mapování v první etapě, patří do této skupiny. Je zde v poměru k absolutnímu počtu nejvyšší zastoupení žáků se specifickými poruchami učení, téměř 7 %. Za zmínku též stojí, že SOŠ a SOU evidují nízké procentuální zastoupení žáků kulturně a sociálně znevýhodněných. Domníváme se, že tato nízká hodnota nemusí zcela vypovídat o skutečnosti, neboť označení nízkého sociálního statutu rodiny je stigmatizující a žák to takto vnímá.

Obory kategorie E

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

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

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

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

Vyšší odborné školy

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

Obory kategorie E

Komplexně lze hovořit o specifické skupině žáků, jejichž speciální vzdělávací potřeby, např. narušenou komunikační schopnost, intelektové deficity, resp. snížení kognitivních schopností, a z toho se rekrutující další obtíže v osvojování dovedností. Za zmínku též stojí, že SOŠ a SOU evidují nízké procentuální zastoupení žáků kulturně a sociálně znevýhodněných. Domníváme se, že tato nízká hodnota nemusí zcela vypovídat o skutečnosti, neboť označení nízkého sociálního statusu rodiny je stigmatizující a žák to takto vnímá. Významné je procentuální zastoupení žáků se specifickými poruchami chování, kteří jsou soustředěni v jedné škole (výchovní ústav), stejná situace se opakuje u žáků s kombinovanými vadami (praktická škola).

Praktické školy

Mapování stavu inkluze proběhlo pouze na jedné z nich, proto jsou data specificky vztažena ke konkrétní zkušenosti, jak vyplývá z uvedené tabulky, jedná se o 12 žáků, z nich 10 je s kombinovanými vadami, 2 žáci s jinými nespecifikovanými obtížemi. Specifickou skupinou vzdělávaných žáků v procesu inkluze jsou žáci

s kombinovanými vadami, a to kognitivními deficity, narušenou komunikačních schopností, psychiatrickými onemocněními a somatickým omezením. Na těchto údajích by se dala demonstrovat nesourodost skupiny škol v této konkrétní tabulce.

Střední školy speciálně zaměřené na žáky s SVP

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

Obory s významně vyšším počtem „inkludovaných“ žáků:

EQF	ISCED 97	Kategorie vzdělání	Obory s významně vyšším počtem „inkludovaných“ žáků – příklady oborů	Žáci
2	2C	C	Praktická škola	Kombinované vady
	3C	J		
3		E/2 roky	Práce ve stravování pekařské práce cukrářské práce	PAS, NKS, MP
	E/3 roky			
4	3A	H	Knihovnické a informační systémy	Tělesná omezení, PAS
		K	Gymnázia	Nadaní
4	4A	L/sš	Zde nejsou obory s významně vyšším počtem inkludovaných žáků	
		L/nádst.	Zde nejsou obory s významně vyšším počtem inkludovaných žáků	
6	5B	M	Zde nejsou obory s významně vyšším počtem inkludovaných žáků	
		N	Zde nejsou obory s významně vyšším počtem inkludovaných žáků (VOŠ)	
		P	Zde nejsou obory s významně vyšším počtem inkludovaných žáků (konzervatoře)	

Shrnutí v tabulce odkazuje na výše citované a koncentruje tak údaje v textu sdělené. Uvedené obory poskytují vzdělávání žákům intaktním, ale ve vyšší míře jsou vyhledávány právě žáky se speciálními

vzdělávacími potřebami, kteří zde studují s podporou podpůrných opatření.

3. ZJIŠTĚNÍ ZÍSKANÁ V MAPOVANÝCH ŠKOLÁCH

3.1. Vnímání a pojetí inkluze

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

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

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

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

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

snažila o to, abych v ostatních vyvolala pocit sounáležitosti. Myslím, že se mi to podařilo.

Opakovanou zkušeností garanta inkluze je začleňování jedince do intaktní skupiny ve smyslu integrace, vyplývající z reakcí respondentů. Respondent z řad studujících inkludovaných žáků svou zkušenost popisuje *...ve třídách a na školách vznikne obrovský konflikt. Budou z toho komplikace. Nejsme všichni stejní. A ne všichni jsou tolerantní. Na základní školu, kam jsem chodil, mne z počátku nevzali spolužáci a byl jsem takový nejméně oblíbený žák ve třídě. A v jednom sociometrickém šetření jsem skončil jako nejméně oblíbený žák.* Jeho reakce na společné vzdělávání je sice příkrá, ale reflektuje pohled studujícího, který situaci prožil. Významným fenoménem inkluze, či pojetí inkluze dle zmapovaných škol, je právě psychiatrické onemocnění studujícího, které vyvolává mnohé obavy, rozpory a otázky. *...Je-li dítě s handicapem smířeno, pak jej přijmou. Není-li připraveno, smířeno, žáci si jej prohlížejí. Dítě musí být smířeno s tím, že ty pohledy přijdou. Bude zvažováno, zda toho všeho nezneužívá. Musí být připraveno rodinou na novou situaci, na vstup do nového kolektivu. Neřeší to zpráva, která je do školy doslána.* Pedagogové a studující zmapovaných středních škol v regionu, dle opakované zkušenosti garanta inkluze, jsou často v kontaktu s osobami s psychiatrickým onemocněním, a tím jsou vystaveni vysokému tlaku.

Ve své podstatě nejde tedy o zcela nové téma, ale o téma znovuobjevené, které navíc v České republice v současných podmínkách značného společenského rozkolísání nabývá zcela nových kontextů a rozměrů. V rámci těchto výsledků se potvrzuje, že v inkluzivní škole je koncepčně sledován cíl umět žít spolu, obohacovat ty druhé tím, že jsem, jaký jsem, a přijímat své obohacení těmi druhými – právě tím, že jsou jiní než já, takoví, jací jsou. Naplnění obsahu slova inkluze, jako pokračování Komenského dílny lidskosti či Příhodovy koncepce jednotné, a přesto diferencovaně pojaté školy, se dle

zkušenosti garanta objevuje sporadicky, zatím spíše v alternativních typech škol, ovšem zde je právě příkladem dobré praxe, i když v úvodu obsah slova verbálně neguje, přesto porozumění deklaruje....*pojmem inkluze je mi vzdálený. Je-li tím myšleno, že děti s diagnostikovanou poruchou budou ve stejném kolektivu, jako děti bez diagnostiky? Zda jde o to, že najdeme cestu, jak vzdělávat široký vzorek populace, tak s tím nemám žádný problém. Prvotní známka toho je to, že dítě neví, že má problém. Jakmile to bude vědět, je to v nepořádku. Tuto má znát ten, co ho učí. Když se budete dětí ptát, tak budou reagovat, že neví o své jinakosti...* Zde lze konstatovat, že pedagogové z proinkluzivněji nastavených škol přenáší tento pohled i na studující, kteří přijímají následně jinakost jako vítanou změnu a zájem o svého spolužáka takto projevují. Sama studující žákyně se somatickým znevýhodněním reaguje na otázku odlišnosti takto: *...Zkušenosti s odlišností nemám. Škola pro všechny? Já na televizi nekoukám. Tak to nevím. To je asi blbý pro by, co jim to nejde. Určitě jo, nikoho takového ve třídě nemáme.* Sama svou odlišnost neprožívá, ani si ji neuvědomuje, přestože se bez fyzické dopomoci svých spolužáků neobejde. Potřebuje pomoc při přesouvání do jiné třídy, podat berle, odnést batoh. Své deficity, dle sdělení, prožívá pouze v osvojování některých matematických operací, kdy vyhledává podporu spolužáků. I pedagogové se ovšem učí obsahu slova inkluze v pedagogickém procesu, ale deklarované postoje těch, kteří jsou inkludováni, se od předpokládané skromnosti a vděčnosti za sdílení společného života s intaktními, často odchylují.

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

Ze strany spolužáků se projevuje spíše potřeba podpory na fyzické úrovni, méně zatím na bázi emocionální, psychické a sociální, přestože

zkušenosti se spolužáky s odlišností jsou častěji psychiatrického charakteru, či s žáky cizinci, než s osobami se somatickým, či smyslovým handicapem.

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

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

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

Pojem inkluze je napříč zmapovanými školami reflektován jako známý pojem s dlouhou historií, kde se v současné době mění pouze

obsah pojmenování procesu integrace. *Inkluzi provádíme od dob vzniku naší školy! Podpora je poskytována nejen žákům se SVP, ale problém je se žáky se sociálním znevýhodněním. ...Inkluze je to, co my už léta děláme. Hlavní vzdělávací proud se rozšířil, ale náš provoz je beze změn. My jim dáváme šanci osvojit si vzdělání. Kdybychom nebyli my, nemají šanci naskočit. Většina žáků jde do chráněných dílen nebo do rodinných firem.*

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

Realizace tohoto procesu, tedy vytvoření prostředí ve třídě, které vítá a oceňuje odlišnosti, je otázkou skutečného porozumění obsahu a vytvoření školní inkluzivní koncepce. Toto pojetí je tvořeno v projektech školního akčního plánování (ŠAP v projektu P-KAP), kde se škola zatím zamýšlí nad možnostmi vytvoření podmínek pro vzdělávání těchto žáků primárně v materiální a personální oblasti. Proces vytvoření tohoto prostředí, které vítá a oceňuje odlišnosti, bude vyžadovat ještě dostatečný prostor pro pedagogickou práci s kolektivem, personální podporu rozšířeného školního poradenského pracoviště na každé škole pro poskytování metodické, emocionální, sociální a psychické podpory v první řadě pedagogům a studujícím žákům se SVP, ale v obdobné míře i studujícím intaktním žákům. Tito jsou hybnou silou procesu inkluze, bez nichž není realizace tohoto procesu možná. Přijetí jedince

s jinakostí (odlišností) jako obohacení zážitkem z této odlišnosti lze v případě nekompetitivního prostředí, kdy na ani jedné ze zúčastněných stran nevzniká obava z ohrožení či devalvace učebního obsahu.

3.2 Zkušenosti s prací se znevýhodněnými a nadanými žáky

Zkušenosti se znevýhodněnými žáky jsou napříč zmapovaným spektrem škol s různými typy odlišností, resp. speciálních vzdělávacích potřeb. Školy uvádějí zkušenosti se žáky s tzv. **specifickými poruchami** učení často na organickém podkladu (ADHD, ADD). Z jejich pohledu je pedagogická veřejnost již přivyklá poskytovat podporu těmto žákům. Zpravidla se jedná o navýšení časového limitu při zpracování úlohy, při přijímání a ukončování studia u těchto žáků, pak ještě zajištění pomůcek či dalších potřeb (kalkulátor, notebook, pravidla českého pravopisu atp.). Formy a metody práce se žáky se specifickými poruchami učení jsou již pedagogy dostatečně přijaté a zažité. *Měli jsme žáky s vážnou poruchou ADHD. To byla těžká práce. U dětí, které mají poruchu, jako je třeba dyslexie, je to v pohodě. Tam si poradíme. Vytvoříme nějakou kuchařku, podle které se jede...* V rovině podpory těchto žáků je v některých případech poskytována i pedagogická intervence, ve smyslu procvičování a upevňování oslabených dílčích funkcí, zpravidla pedagogy všeobecně vzdělávacích předmětů, zřídka pracovníky rozšířeného poradenského pracoviště, tedy školními speciálními pedagogy. *No, to jsou zase ti s papírem, jak jim říkáte, ti „Speciální“.* Já chápu, že jsou lidi trochu zpomalení. *Na základce mají svoje poradce...* V některých případech jsou studující žáci se SVP (specifickou poruchou učení) nahlíženi jako tzv. žáci s papírem a intaktní žáci se cítí být oproti nim v nevýhodě. Tuto zkušenost lze interpretovat dvěma způsoby, a to etiketizaci žáka se SVP a upozorňování na navýšení časového limitu při examinaci nebo „psaní jen části diktátu“, jak je často školami zmiňováno, nebo pak

jako interpretaci hodnocení žáka vůči kolektivu, jako ospravedlnění použitého formativního hodnocení žáka se SVP, aniž by bylo takto nazýváno. U žáků se specifickými poruchami učení se v některých případech kopírují materiály pedagoga pro snazší orientaci v textu a jeho porozumění. *Dělaly se nějaké úpravy vzdělávacího plánu, ale nijak závažné. Spíše se jednalo o úpravu hodnocení, záznam poznámek. Kopírovaly se materiály, individuálně se pracovalo, dal se větší čas na řešení.* V některých případech dochází k rozporu ve vnímání speciálních vzdělávacích potřeb pedagogy, kdy i pedagogové obtížně rozlišují speciální vzdělávací potřebu žáka a jeho momentální nepřipravenost na výuku. *To se na to vymlouvají, protože se doma neučili!* Rozlišovací kritéria pro rozpoznání projevů, cílenou podporu a pomoc směrem k žákovi, ale zároveň rozvíjení resilientního postoje žáka se SVP je pro pedagoga složitým úkolem. Zde se škola neobejde bez podpory a pomoci školního poradenského pracoviště, které metodicky podpoří pedagoga, aby byl schopen tyto žákovy tendence a jeho speciální vzdělávací potřebu od sebe vzájemně rozlišit.

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

Žáci s **narušenou komunikační schopností** jsou zmiňováni jen v nižší míře zmapovaných škol, dle zkušenosti garanta inkluze se ovšem reálně vyskytují (obvykle jde o komorbiditu k primárnímu postižení). Izolovaná narušená komunikační schopnost je zmiňována sporadicky, pouze jako projev sociálního studu, či neurózy řeči (balbuties) u žáka, který opustil vzdělávací instituci. Narušená komunikační schopnost se u některých zmíněných žáků vyskytuje, ale pedagogický sbor zmapovaných škol je nemusí vnímat jako podstatné, či vyžadující zvláštní péči. Zde je na místě připomenout vývojovou dysfázii, která ještě v období středoškolského studia může narušovat schopnost používání některých mluvnických jevů a porozumění jim, též může ovlivňovat porozumění textu. Narušená komunikační schopnost může provázet jako narušené článkování řeči žáky s DMO či svalovou dystrofií. Zkušeností garanta inkluze je náhled na potřeby žáka spíše v rovině fyzické, tedy dopomoc při sebeobsluze, zápis nebo kopírování poznámek, ovšem přesah do roviny řeči není reflektován. Příčinou tohoto jevu může být ne zcela explicitní informovanost pedagogů pracovníky školského poradenského pracoviště a prozatím ojedinělé zkušenosti pedagogů s těmito druhy handicapu a jejich přesahu do vzdělávacích oblastí. *Bylo tu několik případů dětí s mozkovou obrnou. U jedné slečny to došlo tak daleko, že měla dostat pětku z matematiky. Dostala doporučení k doučování a nabídku reparaátu. Maminka nesouhlasila a měla pocit, že dítě nemůže selhat.* Sdělení je příkladem projevu specifických vzdělávacích potřeb do roviny matematických operací, kdy bývá do jisté míry v souvislosti s tělesným schématem často zasažena i rovina logického uvažování a uplatňování matematických operací činí dívce potíže. Reakce dívky s DMO – *„Mně moc nejde matika. Tak mi pomáhá, když se s někým učím. Slovní úloha je trochu problém. No, ty výrazy mi jdou. No, pak je problém, když jsou rovnice, tak jsou tam místo čísel písmena, to mi nejde. Potřebuji víc času. Jak se učíte doma? No, jako každéj. Napíšu si příklad a zkusím počítat. Když mi to nejde, jdu za někým, kdo mi to vysvětlí.“*

V příkladu je obsažen přesah somatického handicapu do osvojování vzdělávacího obsahu, jak je výše popsáno. Konkrétní porozumění potřebám žákyně je zde realizováno díky vnitřní diferenciaci vzdělávání, s využíváním specifických forem výuky.

*Měla jsem žáka s atrofií svalů. A při prvním zkoušení, kdy žák dostal trojku, za mnou přišla jeho maminka, tak mi přišla poděkovat, že jsem první, kdo ho ohodnotil jako normálního, zdravého člověka. Ve třetím ročníku ten student zemřel. Všichni jsme věděli, že to přijde. Se společným vzděláváním žáků se **somatický postižením** (netýká se pouze tělesného, ale i dlouhodobé progredující choroby) přichází nový úkol, poslední. Smrt, se kterou je třeba se vyrovnat. Zpravidla se odehrává za zdmi institucí, v emocionální čistotě. Pomyslným dotekem se smrtí bližního se setkává člověk se smrtí vlastní a s vlastní konečností. Inkluze v tomto ohledu přináší nové výzvy pro pedagogy, se kterými dosud nebyli konfrontováni.*

*.... Studují a studovali zde i žáci s PAS, jeden žák nám už odmaturoval. Nyní pokračuje ve studiu biologie na vysoké škole. Bakaláře už má hotového. Měl problém vystoupit z vlaku na správné zastávce, zabalit si svačinu, ale spolužáci ho podpořili. Říkali mu co, kdy a jak má udělat. Další student nám odmaturoval na gymnáziu s PUP a asistentem pedagoga, který za něj zapisoval poznámky. Žáci s **poruchou autistického spektra** jsou zmiňovány napříč mapovanými školami. V některých případech jako forma sociální integrace, přičemž žák docházel do školy, aniž by plnil vzdělávací obsah. Spíše byl členem třídy, přítomen při výuce i školních ceremoniích, ovšem zdárné dokončení vzdělávacího programu nebylo možné pro kognitivní deficit vlivem pervasivního onemocnění. V jiných případech jako nadějný žák, který má svá specifika. Po absolvování středoškolského vzdělávacího programu pak pokračuje ve vysokoškolském studiu.*

Variabilita a specifita pervasivního postižení, které prostupuje všechny části osobnosti, zejména oblasti myšlení ai verbálního vyjadřování, ale i abstraktního uvažování, je prubířským kamenem pedagogického procesu a lze se velmi obtížně na toto nesčetné množství variabilit připravit. Dle zkušeností garanta valná část ze zmapovaných škol tuto zkušenost má, ovšem tato nezaručuje jistotu pedagogického sboru při volbě metod a forem výuky. Přijetí žáka s psychiatrickým onemocněním vyžaduje kvalitní přípravu pedagoga, ale i třídního kolektivu a otevřenou komunikaci mezi školou, rodinou, i třídním kolektivem. *Problém je při práci se skupinou. Velmi vytěsňují žáka. Trvalo měsíce, než se podařilo nastavit nějaká pravidla. Došlo k tomu, že se mu líbila spolužačka, odmítla je a pak ji napadal, „stala se ohroženým druhem“ Po několika měsících se nám to podařilo.* V některých případech dochází ke komorbiditě psychiatrického onemocnění, resp. specifity, případně poruchy autistického spektra s kognitivním deficitem. Neporozumění sociálnímu kontextu, běžné sociální realitě vede ke frapantním situacím, které vyústily v některých případech v otevřenou agresi.

Zkušenosti se žáky se **smyslovým postižením** (zrakovým, sluchovým) zmapované školy nereferovaly, vyjma specifické vzdělávací instituce zřízené pro žáky s multihandicapem. V běžném vzdělávacím proudu středních škol tuto zkušenost zatím nemají. Žáci s vážnými smyslovými vadami byli vzděláváni ve specializovaných institucích. *Při metodické pomoci bychom byli schopni zvládnout smyslové vady. Měli jsme tady dva těžce postižené žáky s řečovou vadou. Někdy to ale skřípe. Kolegové nemají zvládnuté metodické záležitosti.* Pro následující školní rok přichází ke středoškolskému studiu dívka se závažným zrakovým postižením. *Reakci učitelského sboru nedokážu odhadnout. Bohužel nejsme bezbariérovou školou, ale zvládli jsme to a bylo to v pořádku. Dívka se zrakovým postižením bude teprve teď podávat přihlášku, je žákyní základní školy. Sám sonduji, jak to bude vše probíhat. Zřejmě bude potřeba asistenta.* Zkušenosti se smyslovým

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

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

zejména českého jazyka, s využitím kompenzačních pomůcek (gramatický slovník, apod.).

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

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

U sociálního znevýhodnění jsme měli studenty z romských rodin. Máme v prvním ročníku naprosto normální dítě z romské rodiny, toho vůbec neberu jako sociálně znevýhodněného studenta.... Sociální podpora žákům ze sociokulturně znevýhodněného prostředí se odehrává prostřednictvím personální podpory neziskových společností, např. Open 5, Člověk v tísní atp. Dle zkušeností garanta při mapování stavu inkluze je častým jevem materiální podpora cílená na určitou konkrétní skupinu, čímž je etnicky limitována. Nejsou cílovou skupinou, protože se nehlasí k romské národnosti. Otevírají se nůžky mezi sociálně znevýhodněnými, protože efektivita podpory nenese zpět společnosti žádnou odezvu. Podpora žákům z romské komunity – Projekt – podpora Romů – zvyšuje se vždy po jednom roce (3-6 tisíc) dle ročníků. Žáci dokládají jízdenky, prokazují cestovné, na základě

toho dostanou podporu. Dále pak rodiny, které jsou na tom velmi špatně sociálně, které podporu nedostanou, protože není k jejich potřebám určen grant. Cílení sociální podpory studujícím žákům je opakovaně zmiňovaným faktem, který stojí za příčinou předčasného ukončování studia. My nemáme k dispozici čísla či statistiky, ale víme, že pro ten školní rok 2016-17 deset procent z populačního ročníku, ze žáků na XY si nedalo přihlášku na střední školy. Tímto se školy přetahují o žáky a všude je pod stav, cca sto žáků. Máme žáky, které rodiče neposílají do školy, protože by to narušovalo rodinný denní řád. Do střední školy tedy nenastoupí. Ukončení základní školy je splněním povinnosti. Ekonomické ukazatele či dojezdová vzdálenost do střední školy, ale v neposlední řadě zvyšující se nabídka pracovních příležitostí bez nutnosti dokončení středoškolského vzdělání v dělnických profesích, jsou jednou z příčin tohoto jevu.

Zkušenosti se žáky se **specifickými poruchami chování** se objevují v souvislosti s psychiatrickými onemocněními i v souvislosti s poruchou autistického spektra či jako prosté poruchy chování, absence norem a hodnot, respektu. Příčinou je, dle zkušenosti garanta inkluze, vysoká míra existencionálního zatížení rodin, v některých rodinách již vymizení pracovních návyků v důsledku prožívání bezvýchodné situace z dluhového zatížení, ztráta tradic, hodnot, jistot. *...pokud se jim někdo věnuje, tak se jim zlepší docházka i práce v té škole. Je veliký rozdíl mezi žákem, o kterého rodiče mají zájem, a žákem, o něhož zájem rodiče nemají. Ten žák nepřekročí svůj stín. Ale když se k nim budeme chovat slušně a upřímně, tak do té školy budou chodit rádi a bude to tak lepší. ...Když rodinné zázemí nefunguje, tak to drhne, a i přes snahu toho žáka motivovat, je to dosti náročné.* Zkušenosti pedagogů se žáky s poruchami chování z deprivace, zanedbávání či bezhraniční výchovy vyžadují vysokou míru angažovanosti pedagogického sboru a znalostí z oblasti etopedie. *Máme i zkušenosti s výchovným ústavem. Máme pravidelně jednoho až dva žáky ročně, které tam umísťujeme.* Specifika tohoto vzdělávání se

týkají ústavní výchovy, volby profese a motivace k jejímu vykonávání, stejně jako ústavní, resp. institucionální péče o žáky s obtížnou přizpůsobivostí, s diagnostikovanými poruchami chování a přizpůsobivosti, dle nosologické jednotky „poruchy chování“ podle mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize. Tyto poruchy chování, pro které se žáci školy stávají i klienty ústavu, se navzájem liší ve formě, hloubce i závažnosti. Společnost ústavní výchovou uplatňuje své právo na ochranu před osobami, zde mladistvými, které se vymykají očekávaným normám mravního jednání či ustáleného sociálního styku. Ústavní výchova, resp. institucionální péče, se odlišuje od běžného života nastavením disciplinarit a podřízení. Jakkoliv lze nahlížet na instituce jako na prostor aplikující kázeňské techniky, které vedou ke zvnitřnění sebeukázněných způsobů vedení sebe sama, těla i mysli, je pravděpodobně výslednicí snaha o humanizaci těchto prostor a praktik, kde ovšem míra disciplinarit a podřízení musí být nutně zachována. S ohledem na specifitu tohoto zařízení lze konstatovat, že společnost žáky s těmito specifiky na určitou dobu tímto krokem eliminovala. Škola má zkušenosti se žáky s potřebou podpory u specifických poruch učení, ale i se žáky se specifiky v disharmonickém osobnostním vývoji, se sníženým kognitivním potenciálem, z nepodnětného prostřední či těžkými formami somatického onemocnění, kombinovaného se závislostí na omamných látkách, ale především se žáky s absencí morálněvolných vlastností, bez respektu k autoritě, bez vědomí bazálních hodnot uznávaných většinou společností.

V neposlední řadě se školy věnují **péči o žáky nadané**, postoje pedagogů jsou různorodé, jejich náhled na nadání se odlišuje v jednotlivých vzdělávaných předmětech. *Měli jsme tu třeba talentovaného žáka a každý učitel na něj pohlížel jinak. Některé učitele dráždil, někteří ho měli naopak velice rádi. Tu emoční vyváženost v sobě musí mít asi od narození, to se nedá naučit. Těm studentům vycházíme hodně vstříc, dosti je hýčkáme, ale po vypuštění do světa oni narážejí. Myslím si, že má smysl je jaksí otužovat.* Nadání žáci

studují dle individuálního učebního plánu či s podporou při vzdělávání v obohacování učiva či participaci na vzdělávacích programech při univerzitách. „Procházím si teď prvním semestrem vysokoškolské matematiky. Už je to jako příprava na vysokou školu. Mám pocit, že jsem svůj potenciál uplatnil a využil jsem ho celkový. Už od základní školy mám v matematice individuální plán.“ Školy nabízejí materiální vybavení, účast na školních projektech, zájmovou činnost, spolupráci s vysokoškolským pracovišti, účast na vědeckých projektech. Pro nadané žáky se toho dělá v rámci školy spousta. Můžeme jezdit v podstatě kamkoli, kde si myslíme, že bychom se něco dozvěděli. Mě spíš zajímají teorie chemických reakcí. Takže úplně přímo laboratoř nevyužívám. Rád bych se poté dostal na přírodovědnou fakultu. Mám pocit, že na ty lidi ten MATFYZ působí, jako továrna na jiné lidi.

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

Talent bereme hodně přes sport a měli jsme tu mistry republiky v drezúře například. Jednou za dva až tři roky se nám tu objeví

opravdový talent. Ted' máme ve druhém ročníku talentované dítě... Napříč vzdělávacími institucemi jsou zkušenosti se žáky s deficitem, i nadáním, a to v nejširším spektru těchto speciálních vzdělávacích potřeb.

3.3 Poskytování poradenských služeb

Interní tým ŠPP

Tým poradenského pracoviště na škole v nadpoloviční většině zmapovaných středních škol, dle zkušenosti garanta inkluze, tvoří metodik prevence a výchovný poradce, tedy funguje v základní formě, i když v případech, že se škola sestává z více budov, nebo je v původním členění sloučena z více vzdělávacích institucí, pak i tyto pozice jsou na jednotlivých školních budovách zachovány. Garant inkluze se setkává i s rozšířeným týmem ŠPP o školního psychologa či školního speciálního pedagoga. Zkušenosti s rozšířeným školním poradenským pracovištěm jsou různorodé. Otázka pracovní náplně, očekávání pedagogického sboru a vedení školy mohou kolidovat s vlastním uchopením profese. *Původně jsme měli školního psychologa. Spolupráce byla ukončena po třech letech. Problém byl ve vyjasnění formy spolupráce. Spolupráce byla ukončena pro nedostatky v porozumění režimu práce s žákem. Principiálně byl vnímán velmi pozitivně. Protektivní postoje psychologa byly ke škodě celého procesu. Nedošlo k navázání dobré a smysluplné spolupráce* *Zakázka školy vůči psychologovi – akutní intervence, administrativně organizační – IVP, osvojení si učebních strategií. Mediace mezi učitelem x výchovným poradcem a učitelem. Pozice je v současné době zrušena.* Tito pracovníci se buď podílí na výuce některých z předmětů svého profesního zaměření, nebo jsou výhradně odborníky, kteří poskytují metodickou i emocionální podporu pedagogům při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, pracují s třídním kolektivem na mediaci vztahů, porozumění potřebám

žáka v „inkluzi“ a podpoře jeho sociálního začlenění. Jsou též aktéry pedagogické diagnostiky a monitoringu vztahů ve třídě. Z rozhovorů vyplývá zvýšená potřeba péče o intaktní žáky směrem k pochopení odlišností, zmírnění obav z projevů chování či kulturních specifik žáků se SVP. Předmět speciálně pedagogické péče zatím nebyl indikován, v případě doporučení jej bude zajišťovat rozšířený tým školního poradenského pracoviště.

Způsoby řešení problémů

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

Překážky

Kontraindikací pro studium oborů je, dle zjištění, zejména zdravotní stav žáka vzhledem ke konkrétnímu studovanému oboru. Tento specifikuje nařízení vlády č. 211/2006 Sb., které ustanovuje zdravotní požadavky pro studium v jednotlivých oborech středoškolského vzdělávání a vztah ke studovanému oboru. V případě středoškolského studia všeobecného není limitem ke studiu zdravotní stav, ovšem je podmínkou intelektový předpoklad. U odborných škol je specifikován požadavek výše citovaným legislativním dokumentem. Žáci s vícečetnými speciálními vzdělávacími potřebami využívají oborů E či v případě výraznějšího snížení kognitivního potenciálu pak speciálních škol.

Externí poradenské služby

Škola **spolupracuje** se spádovými ŠPZ, resp. se všemi, které mají v péči jejich žáky se SVP, a to napříč handicapu. Spolupráci zajišťuje vedení školy a pracovnice ŠPP (zástupkyně ředitele, výchovný poradce, speciální pedagog, ev. školní psycholog). *Na poradně jsou některé vyčnívající osobnosti. Ve všech třídách děláme sociometrický průzkum, kde paní z poradny je schopna za chvíli vystihnout klima, vztahy ve třídě. Převažuje pozitivní zkušenost, což dokládá tvrzení respondentů. Chtěli jsme pro ně časové navýšení, které jsme dostali, ale za jakou cenu. Když chci, aby se dítě nechalo vyšetřit, tak píšu do poradny několikastránkový dokument. Dokonce se nám stalo, někde na XY, že nám poradna odmítala dítě vyšetřit, což by se stávat nemělo, ale naše poradna nám vyhověla. Máme problém s tím, že formuláře pro poradny nejsou sjednocené a dosti to přidělová práci. Respondent hodnotí schopnost adolescentů řešit problém, ale z perspektivy člena sociální skupiny: „Mladí lidé často čekají, až se problémy převalí. Spíše se zasekne a čeká. Ale málokdo jde někomu říci, že má nějaký problém. A typy, co to řeší, tak jsou vnímány, jako rozmazlení a jdou to žalovat.*

Mladí lidi moc nemají schopnost řešit problémy. Najít ideální pozici mezi řešením problému a stěžováním si je otázkou sociálních kompetencí. Tomuto procesu lze pomoci jen rozvojem sociálních dovedností a komunikací ve skupině, kde je bezpečné prostředí zajištěno. K navození vztahů ve skupině a jejich podpoře je využíván adaptační program, včetně sociálně osobnostního rozvoje. Shodně kvitují školy sociometrický průzkum, který externě provádějí pracovníci ŠPZ. Dle tohoto následně cíleně pracují s kolektivem na podpoře sociálních dovedností.

Komunikace s rodiči

U žáků, kteří potřebují podpůrná opatření, je komunikaci s rodiči standardní jako u ostatních, v některých případech bezproblémová, v jiných nefunkční. Tato je odvislá od jejich emočního prožívání problému dítěte a schopnosti reálného náhledu na jeho možnosti. Rozdílné přístupy rodičů k vzdělávací instituci reflektují jejich rozdílné postoje k výchově dětí. Ovšem existují i výjimky. *...S rodiči se scházíme pravidelně 2x za školní rok. Vůbec tu nehraje roli vzdálenost. Je to o lidech, jsou sem schopní dojet rodiče z Moravy, ale třeba nepřijedou rodiče z XY. Někdy, pokud jsou rodiče daleka, tak to vyřešíme telefonátem nebo mailem. Rodiče špatně snáší kritiku svých dětí, ale když vidí, že všichni učitelé mají nějaké výhrady, tak většinou jim dojde, že problém nebude v konkrétním učiteli. Nemám problém napsat rodičům mail před schůzkami, aby vůbec nejezdili, protože to dobře funguje, dvě třetiny těchto rodičů na toto reflektují a vyhovuje jim to. Třetina lidí na to vůbec nepřistupuje. Někteří rodiče se zajímají o své děti až ve chvíli, kdy je nějaký problém, a řeší se to přes zástupce ředitele a tak dále. Nemám problém dvakrát za čtvrtletí si s rodiči vyměnit něco jiného než jen omluvenky. Potřebujeme ale spolupráci od rodičů. Dle sděleného se situace neliší od běžného stavu ve společnosti.*

3.4 Inkluze a její vývoj v návaznosti na vyhlášku

č.27/2016 Sb.

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

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

Orientace v nových pokynech byla zpočátku poněkud zmatečná, provozně vnímaly školy nedokonalé naladění a průběh prvních zkušeností s obtížemi. Intenzivně spolupracují se školskými poradenskými zařízeními (PPP, SPC). Dle sdělení škol se nyní ve změnách orientují, vykazují podpůrná opatření. Zmapovaným školám se, dle zkušenosti garanta inkluze, principiálně nepříčí rozšíření hlavního vzdělávacího proudu o žáky s podpůrnými opatřeními, s ohledem na zdravotní a kognitivní způsobilost ke studiu oboru. Některé ze zmapovaných škol popisují problematiku vzdělávání žáků z prostředí s výrazně nízkým sociokulturním statusem, tudíž se zde velmi obtížně nastavují očekávané vzorce chování odpovídající věkové kategorii. Dotčené školy mají různé zkušenosti s externími subjekty, neziskovými organizacemi (např. Člověk v tísni, Ledovec, Agentura pro sociální začleňování, META atp.). *...Měli jsme zkušenost s organizací Člověk v tísni, ale spíše to byla beseda o multikultuře. V tuhle chvíli víme, že poskytují podporu žákům ze*

sociokulturně znevýhodněného prostředí. V tuto chvíli máme žákyni v prvním ročníku, Ukrajinu, asi se na ně obrátíme, ale v tuto chvíli zkušenost nemáme. Se společností Ledovec jsme spolupracovali před několika lety. Měli projekt „Podporované vzdělávání“. Škola neočekává jiný vývoj po aplikaci legislativních změn u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ani nárůst žáků ve společném vzdělávání z důvodů výše citovaných.

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

Doplňující otázky, překážky v oblasti inkluze

Jako hlavní překážku inkluze vnímá škola měnící se požadavky již v průběhu nastavených legislativních změn v souvislosti s vyhláškou 27/2016 Sb., a jistou nepřipravenost terénu, a především nedostatečný prostor pro reflexi terénní praxe. Cituji: „... ale pravidla se stále mění, nejsou relevantně stanovena. Vnímám jako nepřipravené. Jako že utrhnete nezralé jablko, ale mělo ještě být na stromě. Mělo toto mít odklad v uvedení do praxe a reflektovat doporučení z terénu.“ Jako největší problém reflektují školy začátek roku a přípravu individuálních vzdělávacích plánů a následně při komunikaci s pedagogy dalších oborů, zejména pak učitelů odborného výcviku. Školy by vyžily vzdělávání pedagogů právě v oblasti speciální pedagogiky, metod a forem práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Na druhou stranu si školy uvědomují, že tito pedagogové se vzdělávají primárně ve svých odbornostech. Reflexe k navrhovaným podpůrným opatřením je právě v duchu vnímání vyšší podpory, možnosti nákupu pomůcek a hodin speciálně pedagogické péče, kterou pro žáky se SVP využijí. „Pro nás je

system inkluze značně nevýhodný. My dostaneme na jednoho inkludovaného žáka 2 000 Kč a za to mu koupíme kalkulačku a přehled vzorečků. Pak to neplní účel." Pro zdravý vývoj mladého člověka je nutností nastavení pravidel, limitů a hranic. Školy mají dlouholetou zkušenost v oblasti integrace, nyní však reflektují negativně mediální kampaň, která se ke společnému vzdělávání rozpoutala. Cituji: *„Ta inkluze je nyní pod lupou. My ji již dlouho děláme. Kdybychom to nechali běžet, je to fungující záležitost. Vehnat někam někoho není možné. Rodiče tento dojem mají. Pokračovala bych v nastoupené linii. Moc bych si přála, aby orgány, které nám nastavují pravidla, aby je nastavovaly dlouhodobě. Pak se změny stávají kontraproduktivní. Pravidla čitelná pro všechny, aby se neměnila v průběhu."* Přes úskalí, kterými nyní implementace nové vyhlášky prochází, jsou školy připraveny pro poskytnutí podpory dalším žákům, což dokládá toto tvrzení: *„My to nemůžeme nikdy vzdát. I když se budeme zlobit, že to ministerstvo nepřipravilo, i když rezignujeme na systém a úkol školy, který v systému má, pak to celé skončí. To se nikdy nesmí stát."*

Pomoc a podporu by školy uvítaly v rovině konkrétní metodické pomoci a konkretizaci doporučení pro zpracování IVP.

3.5 Ostatní zjištění

Další podporou čerpanou pro společné vzdělávání je personální podpora asistentem pedagoga ...*Máme tu dvě asistentky, které jsou sdílené třemi žáky. Jsou velice vstřícné. Jedna paní asistentka už vychovala studenta s Aspergerovým syndromem, který to dotáhl na nejlepšího studenta ve třídě a odteď studuje jiný obor od prvního ročníku. Zkušenosti s tímto novým fenoménem ve školství jsou veskrze pozitivní, jak uvádějí všichni oslovení respondenti. I když tato nová situace, nová personální podpora, vyvolává zpočátku rozpaky.Měla jsem tu studenta s atrofií svalů. Měl svou asistentku, jeho maminku, tato třída byla narušena tím, že tam seděla ta*

maminka. Nedovedete si představit, jak ta třída byla rozhozená. Já jsem si připadala, že jsem zkoušená tou maminkou. Ale prostě se to nedalo vydržet... Oslovený respondent z řad žáků hovoří o personální podpoře takto: „Paní asistentku využívám na to, že mi píše, když něco nestíhám a z toho se poté doma učím. Pomáhá mi maminka i babička, která učivala.“

Se zápisy probíraného učiva se nelze ztotožnit, jelikož může probíhat invalidizační proces v neprospěch žáka, nikoliv posilování jeho schopností. Je zde na zvážení pedagogů, zda je možné asistentu předat tištěnou podobu probíraného učiva či pracovní listy s klíčovými pojmy, kam si žák jednotlivé informace dle svých schopností doplní. Proces je kontrován z druhé strany asistujícím pedagogem ...*ve škole se mi líbí. Kantoři mě přijali dobře. Nějaká domluva s učiteli tu není. Zatím ještě nevědí, jakou formou můžeme spolupracovat. Co Kuba nestíhá psát, tak píšu a dělám mu poznámky. Rodiče fungují příkladně. Spíš jde o to, abych Kubu usměrnila a on dělal to, co má.*“

Názorové odlišnosti respondentů jsou ovlivněny jejich osobní zkušeností, vlastním nastavením a v neposlední řadě osobností asistenta, pedagoga i žáka. Tyto aspekty je nutné ve výběru personální podpory v případě inkludovaného žáka důrazně zohlednit. ...*Myslím si, že asistenti, kteří jsou u nás na škole, jsou dobře zaintegrovaní. Ale chybí mi zatím osobní zkušenost.* Přijetí asistenta pedagoga, jeho utilizace v pedagogickém procesu je rozdílná dle zkušenosti jednotlivých škol. *Aktuálně tu máme asistentku. Už jsme si na to zvykli. Nevidím v tom žádný problém. Máme tu asi třetí paní jako asistentku a je to standardní součást výuky. Pracuje se dvěma dětmi a ty děti jsou nějakým způsobem nastavené a ona ví, co s nimi. Důležité je, aby ty děti pochopily, co se děje ve třídě, aby si je směřovala tak, aby dítě bylo vtaženo do výuky...*

Dle zkušenosti garanta inkluze z mapování je vnímání této pozice závislé na konkrétní specifikaci požadavků vůči asistentovi, na jeho přijetí do pedagogického sboru a nastavení účinné formy spolupráce s žákem. Podpůrné opatření asistent pedagoga není cíleno přímo k žákovi, ale jako podpůrný prostředek pro pedagoga k podpoře práce se žákem se SVP a kolektivem.

4 DOPORUČENÍ

V implementaci inkluze se objevuje několik témat, která se ukázala jako hodná zvláštního zřetele, a proto jsou doporučení směřována k jejich optimalizaci.

4.1 Doporučení Zřizovateli/decizní sféře:

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

Komunikace směrem k odborné veřejnosti (lékaři, státní správa)

- Využít informační kampaně o společném vzdělávání a možnosti rozšíření ŠPP s cílem vést zainteresované lékaře k adekvátnímu posouzení způsobilosti ke studiu a výkonu povolání (spolupráce

pracovníků ŠPP s lékaři, vyjasnění zodpovědnosti za neadekvátní posudky způsobilosti atd.).

Veřejnost

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

4.2 Doporučení pro vedení školy

Doporučení pro zlepšení materiálních podmínek pro školy

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

Doporučení pro zlepšení sociálních podmínek školy – inkluzivní kultura školy

- Iniciovat konstruktivní diskuse pedagogů s cílem podpořit jejich erudici a autoritu (vytvořit vlastní „inkluzivní projekt“ – jsou schopní, umí, vědí jak!).
- Návrat k „vlastní definici inkluzivního projektu“ - podpora potřeby rozhodovat či se na rozhodování účastnit.
- Využít spolupráce s neziskovými společnostmi pro výuku češtiny u cizinců – participace na vzdělávacím procesu,

- Spolupracovat s neziskovým sektorem na základě grantů a projektů – podpora žáků s nadáním v odpovídajících aktivitách (partnerství), sociální programy pro školy – krizová intervence,
- Využít podpůrných pracovníků (sociální asistent) pro snížení administrativní zátěže a doplněného ŠPP o další pracovníky, z podpory ESF, k snížení anonymity velkých vzdělávacích institucí.

4.3 Doporučení pedagogickým pracovníkům a zaměstnancům školy:

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

- V rámci metodické podpory urychlit implementaci společného vzdělávání.
- Metodicky podpořit tvorbu ŠIK – přinést metodiku „jak na věc“, je potřeba vyvolat v pedagogické veřejnosti pocit kompetentnosti a odbornosti.
- Prezentovat příklady dobré praxe, které by dostatečně pregnantně předvedly reálnost a potřebnost inkluzivního (společného) vzdělávání. Mělo by se jednat o modelové situace řešení např. školního neúspěchu žáka s PO (case study). Konkrétní příklady musí obstát před „mantrou“: *To nejde při tomto počtu. Oni nechtějí apod...* Součástí by také mělo být rozpracování konkrétního příkladu, např. konkrétní podpůrný plán pro žáka, na kterém se osobně podílí, a cíle si sám stanovuje (freinetovská pedagogika).
- Formou správné a odborně podložené argumentace měnit negativní postoje části pedagogů vůči společnému vzdělávání, zejména na odborných školách, a přesvědčit je o potřebnosti přijmout změny.

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

Pedagogická práce se žáky se SVP

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

Pedagogové a žáci s nadáním

- Nezapomínat při zavádění inkluze na žáky nadané a sladění pedagogického procesu s žáky intaktními – společné vzdělávání.
- Iniciovat a podpořit diskusi s pedagogy na téma dvojí výjimečnosti – přiblížení obsahu výjimečnosti s úzkou profilací – možnost úvahy o pozici tzv. guru předmětu/Head Hunter, to je určeného pedagoga z předmětové komise – dle každého předmětu umožnit pedagogům objevovat talent s vlastní angažovaností na jeho výsledcích (podpora tandemu žák-učitel jako průvodce).
- Využít školních poradenských pracovišť pro posílení identifikace nadání, a posílení jednotného vnímání nadání aktéry pedagogického procesu, včetně spolupráce s koordinátorem nadání na krajské úrovni (NIDV).

Spolupráce s asistenty pedagoga

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

požadavků a kompetencí obou aktérů (učitel, asistent). Definice a doba poskytování pedagogické podpory asistentem a stanovení cílů podpory (tato nebývá zcela jasně definována!).

Školní poradenské pracoviště

- Posílit tým ŠPP o další odborníky, kdy dojde k rozdělení role „apoštola inkluze“. Jejich společným působením a interním pojmenováním cílové skupiny, pro kterou je vhodný konkrétní vzdělávací program, dojde následně k přijetí formy a definice inkluze tak, jak ji škola sama o sobě definuje... Zvnitřněním hodnot a norem společného vzdělávání, které může proběhnout pouze ztotožněním se, či formulováním vlastního postoje k inkluzi tak, jak ji každý z pedagogů je schopen přijmout...
- ŠPP předat vedením školy konkrétní zadání k monitoringu potřeb jednotlivých žáků. Cílená a adekvátní podpora ŠPP: cílená terapeutická podpora žákům ohroženým školním neúspěchem, depistáž ve spolupráci s pdg. za účelem objevování talentovaných a nadaných žáků, síťování možností podpory těmto žákům.
- Posílit spolupráci s výchovnými poradci, zajistit plnou funkčnost školního poradenského pracoviště (tzv. rozšíření ŠPP nad úroveň základní formy) všude, kde je to možné.
- Posílit ŠPP o pozici kariérového poradce (využití projektů ESF).
- Využít synergie spolupráce s dalšími projekty pro posílení spolupráce škol s dalšími subjekty (neziskovky atd.).
- Mapovat potřeby evidovaných žáků ze strany ŠPP – cílená, indikovaná a limitovaná podpora, zpracování terapeutického plánu, na kterém je žák zainteresován.

4.4 Doporučení vedení a pracovníkům školských poradenských zařízení:

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

Studující žáci se SVP

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

Rodiče žáků se SVP

- Podporovat svépomocné rodičovské skupiny, resp. společenství rodičů žáků se SVP, zejména s PAS, podpoří porozumění potřebám těchto žáků.
- Využít spolupráce neziskového sektoru k podpoře komunit, práce s cílovými skupinami, provázání spolupráce se školami – konkrétní

zakázka – doprava – doučování – motivační stimuly pro žáky dle kulturního vzorce.

Škola je schopna na základě svých zkušeností i s ohledem na erudici zajistit společné vzdělávání žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Toto lze naplnit ve všech případech, pokud je dostatečný zájem na straně žáka, rodiny a žák se do školy dostaví.

Škola přistupuje k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami s porozuměním, pochopením, ale přesto s určitou náročností požadující adaptaci na vzdělávací program a následně utilizaci v profesním životě. Tento neprotektivní postoj je vůči žákům posilující.

5 SHRNUTÍ A ZÁVĚR

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

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

6. SEZNAM ZKRATEK

ŠPP – školní poradenské pracoviště

ŠPZ – školské poradenské zařízení

IVP – individuální vzdělávací plán

SVP – speciální vzdělávací potřeby

OMJ – odlišný mateřský jazyk

SPU – specifické poruchy učení

SVL – sociokulturní znevýhodnění

ESF – evropské strukturální fondy

ZŠ – základní škola

SŠ – střední škola

VŠ – vysoká škola

OP VVV – Operační program Výzkum vývoj a vzdělávání

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

